

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Elizabeth de Souza Ferreira

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: uma mudança
paradigmática do fazer docente

Rio de Janeiro
2025

Elizabeth de Souza Ferreira

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: uma mudança paradigmática
do fazer docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Aline Viégas
Coorientador: Professor Dr. Edgar Miranda

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F383 Ferreira, Elizabeth de Souza
Desemparedamento das infâncias : uma mudança paradigmática do
fazer docente / Elizabeth de Souza Ferreira. – Rio de Janeiro, 2025.

124 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação
Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Aline Viégas Vianna.
Coorientador: Edgar Miranda da Silva.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Educação ambiental
crítica. 3. Meio ambiente e crianças. 4. Prática docente. I. Vianna, Aline
Viégas. II. Silva, Edgar Miranda da. III. Colégio Pedro II. IV. Título.

CDD 372.357

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Elizabeth de Souza Ferreira

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: uma mudança paradigmática
do fazer docente

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Aline Viégas Vianna - CII (Orientadora)

Prof. Dr. Edgar Miranda da Silva – CII (Coorientador)

Prof. Dr. Alexandre Maia do Bomfim – IFRJ

Prof^a. Dr^a Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos - CII

Prof. Dr. Mauro Guimarães – UFRRJ (Suplente)

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves – CII (Suplente)

Rio de Janeiro
2025

À minha filha Sophia, meu maior tesouro.

A todas as crianças, que são o futuro do nosso planeta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar a vida e me permitir viver momentos tão especiais e me dar forças nos momentos mais difíceis. Gratidão, meu Deus, por me dar condições de chegar até aqui. Sem o Senhor eu nada seria.

Aos meus pais, Alberto Adolcino e Rosilene Ferreira por me ensinarem a importância dos estudos e sempre me mostrarem que o caminho para uma vida digna é através dos estudos e do trabalho.

Ao meu falecido esposo Michel Vieira que sempre acreditou no meu potencial mesmo quando eu mesma não acreditava mais. Que Deus o tenha e o guarde.

À minha filha Sophia que é a minha força e esperança para a vida. Que mesmo querendo colinho ou a minha companhia entendeu que eu precisava estudar e soube esperar o momento para as nossas brincadeiras.

A toda minha família e amigos que entenderam minha ausência e me deram apoio para concluir o mestrado.

A todos os mestrandos do MPPEB da turma de 2023 que sempre me apoiaram a continuar mesmo depois de dias tão difíceis. E, também, aos professores que compartilharam tantos conhecimentos em suas aulas.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Edgar Miranda que sempre assertivo em suas falas contribuiu muito com boas ideias e um agradecimento especial para minha orientadora Prof.^a Dra. Aline Viégas que com sua paciência, dedicação e sabedoria soube me instruir para que eu pudesse realizar e concluir esta pesquisa.

À equipe diretiva e aos professores da UMEI Regina Leite Garcia que me receberam com muito carinho e participaram com empenho do minicurso contribuindo, assim, para a geração de dados desta pesquisa.

A todos que diretamente ou indiretamente me ajudaram nesta caminhada, minha eterna gratidão.

“A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos.” (Krenak, 2019)

RESUMO

FERREIRA, Elizabeth de Souza. **Desemparedamento das Infâncias:** uma mudança paradigmática do fazer docente. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

Em um contexto de aumento da oferta da Educação Infantil em horário integral, estimulado pelo Plano Nacional de Educação e pela Lei nº 12.796/2013 que tornam obrigatória a matrícula de crianças de 4 e 5 anos na educação básica e pelas urgências climáticas em que vivemos atualmente, a Educação Infantil ganha cada vez mais responsabilidades com as crianças e suas necessidades, comprometendo-se com vivências que busquem uma infância plena. A partir desse entendimento observamos que a infância não deve ser vivida entre quatro paredes e que é necessário fazer uma Educação Infantil em que haja o ‘Desemparedamento das Infâncias’, ou seja, vivências nos espaços externos das Unidades de Educação Infantil onde a criança possa ter contato com elementos da natureza (terra, raios de sol, vento, plantas, etc.) tendo a oportunidade de vivenciar experiências de uma Educação Ambiental Crítica. O conceito de “Desemparedamento das Infâncias” é defendido pela pesquisadora Lea Tiriba que advoga a importância de as crianças ocuparem, cada vez mais, os espaços externos das instituições, buscando reconectá-las com a natureza. Na contramão das ideias defendidas pela autora, podemos observar construções de unidades infantis com pouco ou nenhum espaço verde, concepções de educação que priorizam as salas de aulas, dentre outras questões. Dentro desta problemática, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema: Como favorecer uma atuação docente contra-hegemônica na perspectiva do Desemparedamento das Infâncias? A pesquisa teve, como objetivo geral, compreender quais fatores podem contribuir para a atuação docente em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias em uma Unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói. Os objetivos específicos buscaram identificar os fatores limitantes e os fatores que possibilitam o desenvolvimento de atividades nos espaços externos da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e analisar as ações que contribuíram para uma atuação docente nessa perspectiva, a fim de que essas atividades sejam incentivadas e postas em ação. A pesquisa foi realizada com professores regentes, professores de apoio e a Equipe de Articulação Pedagógica. É de caráter qualitativo e teve elementos da pesquisa-ação. A geração de dados foi realizada de forma híbrida através da aplicação de questionário online, minicurso e entrevistas. Tanto o minicurso quanto a entrevista foram gravadas em áudio. Os dados foram transcritos e analisados a partir da Análise de Conteúdo. Os principais resultados da pesquisa foram: a necessidade de formação continuada sobre a temática e de momentos para os professores refletirem sobre os aspectos físicos, mentais e sociais do emparedamento das infâncias, no sentido de construir ações desemparedadoras na UMEI; que a saúde e o bem-estar das crianças e a educação ambiental crítica são dois aspectos que servem como justificativas fundamentais para se fazer o desemparedamento, assim como, em uma ação recursiva, o desemparedamento pode ser um dos caminhos para práticas comprometidas com a educação ambiental crítica. Esses resultados, contribuíram para a construção e validação do produto educacional vinculado a essa pesquisa, um Caderno Pedagógico digital intitulado ‘Um convite ao Desemparedamento das Infâncias’ que tem o objetivo de colaborar para a valorização e o incentivo da utilização dos espaços externos das unidades de Educação Infantil em prol do desenvolvimento de experiências pedagógicas que busquem uma educação integral das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desemparedamento das Infâncias; Prática Docente; Educação Ambiental Crítica.

ABSTRACT

FERREIRA, Elizabeth de Souza. **Desemparedamento das Infâncias:** uma mudança paradigmática do fazer docente. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2025.

In a context of expanding full-time Early Childhood Education, driven by the National Education Plan and Law No. 12.796/2013, which make the enrollment of 4- and 5-year-old children in basic education mandatory, as well as by the current climate emergencies we are experiencing, Early Childhood Education increasingly assumes responsibilities regarding children and their needs, committing to learning experiences that seek a full and meaningful childhood. Based on this understanding, we observe that childhood should not be lived between four walls and that it is necessary to conduct Early Childhood Education in which there is a “Unwalling of Childhoods,” that is, experiences in the outdoor spaces of Early Childhood Education institutions where children can have contact with natural elements (earth, sunlight, wind, plants, etc.), having the opportunity to experience Critical Environmental Education practices. The concept of “Unwalling of Childhoods” is advocated by researcher Lea Tiriba, who emphasizes the importance of children occupying, increasingly, the external spaces of institutions, seeking to reconnect them with nature. Contrary to the ideas defended by the author, we can observe the construction of early childhood units with little or no green space, educational approaches that prioritize classrooms, among other issues. Within this problem, the present research sought to answer the following question: How can we promote a counter-hegemonic teaching practice aligned with the perspective of the Unwalling of Childhoods? The general objective of this study was to understand which factors may contribute to teaching practices within the perspective of the Unwalling of Childhoods in an Early Childhood Education Unit of the Municipal School Network of Niterói. The specific objectives were to identify the limiting and enabling factors for the development of activities in the outdoor spaces of the Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI) and to analyze the actions that contributed to teaching practices aligned with this perspective, so that such activities are encouraged and implemented. The research was conducted with lead teachers, support teachers, and the Pedagogical Articulation Team. It employed a qualitative approach and included elements of action research. Data collection was carried out in a hybrid format through an online questionnaire, a short training course (minicourse), and interviews. Both the minicourse and the interviews were audio-recorded. The data were transcribed and analyzed through Content Analysis. The main findings include: the need for continuing education on this topic and opportunities for teachers to reflect on the physical, mental, and social dimensions of the “walling in” of childhoods, in order to develop “unwalling” actions in the UMEI; that children’s health and well-being and critical environmental education are two fundamental justifications for implementing unwalling practices; and that, in a recursive manner, unwalling can serve as a pathway for practices committed to critical environmental education. These findings contributed to the creation and validation of the educational product associated with this research: a digital Pedagogical Guide titled *“An Invitation to the Unwalling of Childhoods”*, which aims to promote the appreciation and encouragement of the use of outdoor spaces in Early Childhood Education institutions to foster pedagogical experiences that support the integral education of children.

Keywords: Early Childhood Education; Unwalling of Childhoods; Teaching Practice; Critical Environmental Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.- artigo

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

DCNEA- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EA- Educação Ambiental

EAC- Educação Ambiental Crítica

EI- Educação Infantil

FME- Fundação Municipal de Niterói

GREI – Grupo de Referência de Educação Infantil

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PE- Produto Educacional

PNE- Plano Nacional de Educação

PNEA- Política Nacional de Educação Ambiental

RNCEI- Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil

Sesc – Serviço Social do Comércio

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Mudanças paradigmáticas e suas relações com a pesquisa	19
2.1.1 O paradigma cartesiano/ mecanicista.....	19
2.1.2 O paradigma cartesiano e o emparedamento infantil.....	21
2.1.3 O paradigma cartesiano e a Educação Ambiental.....	23
2.1.4 O paradigma da complexidade e o Desemparedamento das Infâncias.....	23
2.2 O fazer docente na perspectiva do Desemparedamento das Infâncias e os saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire: algumas ideias convergentes.....	25
2.3 A Educação Ambiental na Educação Infantil segundo as políticas públicas vigentes.....	28
2.3.1 A BNCC da Educação Infantil e a Educação Ambiental.....	33
2.3.2 Últimas legislações.....	35
2.4 Bases conceituais da Educação Ambiental e do Desemparedamento das infâncias..	36
2.4.1 Por uma Educação Ambiental Crítica	38
2.4.2 Desemparedamento das Infâncias e a Educação Ambiental: bases conceituais e suas interlocuções.....	40
3 METODOLOGIA.....	44
3.1 Tipo de pesquisa.....	44
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	46
3.3 População e amostra.....	47

3.4 Instrumentos de geração de dados.....	48
3.5 Metodologia de análise de dados.....	50
3.6 Descrição das etapas da pesquisa.....	51
4 ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.1 Espaço físico e organização pedagógico.....	60
4.2 Formação e prática docente.....	75
4.3 Resultados da pesquisa.....	87
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICA A.....	101
APÊNDICE B.....	104
APÊNDICE C.....	108
APÊNDICE D.....	109
ANEXO A.....	110

1- INTRODUÇÃO

Em meio a muitas lembranças da escola, as que mais tenho apreço e que me deixaram boas recordações aconteceram nos espaços externos. Uma vez, para ensinar Pontos Cardeais a professora nos levou para observar onde o sol nascia; lembro-me de ter adorado aquela aula e de ficar muito interessada em tudo que a professora dizia. Em outro momento, anos depois, a escola passou por uma reforma e por alguns dias estudamos embaixo de uma árvore. Mesmo ainda sentados em carteiras enfileiradas lembro-me da paz que sentia naquele lugar. As horas do recreio também trazem boas lembranças de brincadeiras de pique, bandeirinha e futebol no campinho.

Outro momento que me traz boas recordações foi uma visita à igreja do bairro. Fomos caminhando pela estrada de chão com os colegas e algumas professoras. Lembro-me da alegria e sensação de liberdade que sentia. Pudemos visitar a igreja e sua arquitetura e passear pela beira do lago que ficava no mesmo terreno, contemplando o campo verdinho, os patos passeando pelo lago e os enormes pés de jamelão. São vivências significativas, que mesmo não sendo corriqueiras, da rotina escolar, me deixaram boas memórias e me fizeram uma criança mais feliz.

Em 2020, iniciou no Brasil e no mundo uma série de ações para conter a circulação do vírus da COVID-19, entre elas estava o *lockdown* que consistia em intensificar o distanciamento social exigindo que as pessoas ficassem em casa. Neste momento as pessoas ficaram proibidas de frequentar espaços públicos como parques, praias, praças e até mesmo de visitar suas famílias. Essa medida me fez perceber, na prática, o quanto é necessária para nossa saúde mental as interações com as outras pessoas e com a natureza.

A partir dessas memórias e após vivenciar o *lockdown* na pandemia do Covid-19 retorno à minha atuação pedagógica atual e observo o quando é positivo, tanto para as crianças quanto para os adultos, ocuparem os espaços externos das escolas. Atualmente, me deparo com uma realidade escolar onde observo como crianças que ficam agitadas e agressivas, depois de horas dentro de salas, mudam sua postura no momento que as levamos para fora, no jardim ou para brincar com areia.

A natureza costuma ser menosprezada em seu papel como bálsamo de cura para os problemas emocionais de uma criança. Você provavelmente nunca vai ter um comercial elegante sobre terapia na natureza, como os de antidepressivos farmacêuticos. No entanto, pais, educadores e profissionais de saúde precisam saber como a natureza pode

ser um antídoto para o estresse físico e emocional. Especialmente hoje. (LOUV, 2018, p. 71)

Nos espaços externos observamos que as crianças ficam muito tempo envolvidas em atividades como: fazer comidinha de areia, recolher pedrinhas, observar o céu, as formiguinhas, mudando nitidamente suas posturas tornando-se mais cooperativas, concentradas e criativas. Porém, muitas vezes a rotina ou a valorização de uma cultura ocidental hegemônica escolar produtivista e adultocêntrica em relação às atividades realizadas nesses espaços, nos distanciam dessas vivências junto aos espaços externos.

Esta pesquisa busca incentivar profissionais da Educação Infantil a atuarem ao ar livre com entendimento da importância da ocupação dessas áreas externas pelas crianças, tornando um movimento natural que deve fazer parte da rotina, possibilitando a criação de vivências em prol da inserção de uma Educação Ambiental Crítica¹ nesses espaços.

Cabe ressaltar que esta pesquisa apresenta relevância social, pois ao trabalhar em uma perspectiva de educação que possibilita libertar as crianças pequenas das salas de aula entre quatro paredes, e que seja capaz de proporcionar o contato delas com a natureza e as necessidades de movimento de seus corpos, estará contribuindo para a formação de crianças mais felizes e que vivenciam uma infância plena, favorecendo o desenvolvimento de uma educação integral.

Nos últimos anos, a Educação Infantil vem passando por mudanças significativas no Brasil. A Lei nº 12.796/2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazendo a obrigatoriedade da oferta e matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. O Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 que reforçou essa obrigatoriedade e também buscou a ampliação da oferta de matrículas para crianças de até 3 anos. O antigo PNE também colocou como meta a ampliação do tempo integral nas escolas públicas. Ao longo da dissertação iremos conhecer também o PNE 2024-2034 que traça novas metas para a educação brasileira.

Com esse crescente número de unidades de Educação Infantil de horário integral, cada vez mais as crianças passam muito tempo nesses espaços. Chegam bem cedo e saem quando o sol já está se pondo. Sendo assim, aumentou o tempo e também a responsabilidade de oferecer uma

¹ A Educação Ambiental Crítica prevê discussões e reflexões sobre as causas sociais, históricas e políticas dos problemas ambientais, por isso ultrapassa a visão simplista de ação pedagógica para a transmissão de conhecimentos ambientais e visa uma ação pedagógica que contemple as complexas relações socioambientais das práticas modernas de organização da sociedade, buscando uma conscientização e sensibilização das ações humanas junto à natureza.

educação integral que respeite as necessidades das crianças, por parte dessas instituições, e que também oportunize experiências que as reconectem com a natureza.

Cabe ressaltar que, dentro do projeto da ampliação de vagas para a Educação Infantil, são inúmeros tipos de arquiteturas dessas instituições infantis: casas adaptadas, prédios novos, contêiner adaptados, escolas com arquiteturas antigas, etc. Algumas com muito espaço externo, outras com pouco. E nesses contextos diversos, uma coisa é comum a todas as instituições: as salas de aula.

Lea Tiriba (2018) aponta para a realidade de muitos espaços escolares de Ensino Fundamental são caracterizados por turmas de crianças enfileiradas em uma sala de aula, que pouco podem conversar com seus colegas. A professora na frente passando a lição ou escrevendo no quadro. Um tempo curto e cronometrado do horário do recreio e, após o retorno para a sala de aula. A criança tem permissão para sair de sala poucas vezes, em casos de necessidade de ir ao banheiro ou beber água. Utiliza a quadra ou outros espaços externos em aulas de educação física, quando tem esse profissional na escola, o que normalmente acontece uma vez na semana. Essa realidade do Ensino Fundamental é, infelizmente, muitas vezes transposta para a Educação Infantil que, por vezes, realiza atividades que aprisionam os corpos das crianças e inibem seus movimentos através de rodinhas que imobilizam as crianças no chão, filas e muitas mesas e cadeiras nas salas. Coutinho defende que:

As instituições de Educação Infantil devem ser um lugar de liberdade, que respeita os interesses das crianças. Não se deve limitar ao espaço fechado, mas proporcionar momentos em ambientes externos com a interação de ambientes naturais que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento (COUTINHO, 2022, p. 46).

Outro ponto preocupante é que muitas crianças, ao saírem dessas instituições, vão para suas casas, sendo algumas delas apartamentos pequenos sem espaço de lazer para essas crianças que por falta de rede de apoio ou de ambiente desafiador acabam por serem expostas às telas por longos períodos de tempo. Maria Montessori (1965, p. 65), em seu livro *Pedagogia Científica*, já se preocupava com esta realidade "em nossos dias, numa sociedade civilizada, as crianças vivem muito alheias à natureza e são bem raras as possibilidades que desfrutam para manter um contato íntimo com ela ou enriquecer-se com experiências nela vividas."

Que momento do dia as crianças tomam sol? Quando podem sentir a brisa ou brincar com a chuva? Qual horário podem se sujar com a terra? Quando vão correr livremente atrás de uma bola? Que horas serão apenas crianças e não alunos que devem ficar sentados em suas carteiras

por um grande período do dia? Para podermos refletir sobre essa situação e suas relações com as questões ambientais atuais...

...chegamos ao conceito de biofilia, que permite relacionar desequilíbrio ambiental com as condições de distanciamento impostas por um estilo de vida em que os seres humanos não convivem com elementos do mundo natural...Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-se ao que é vivo, entretanto as dinâmicas da vida urbana promovem um estilo de vida no qual são raros os momentos de reverência e contemplação. Esse fato, articulado à concepção da natureza como simples matéria-prima morta, contribui para a constituição de um contexto social de distanciamento, em que o senso de pertencimento ao mundo natural se enfraquece. Pois esse senso, oriundo de uma atração inata, é cultural: ele se afirma ou enfraquece de acordo com as possibilidades de convívio com o meio. (TIRIBA, 2018, p.193)

O debate que a autora trava sobre o conceito de biofilia nos ajuda a entender a relação preocupante entre o distanciamento humano da natureza e as atuais questões ambientais. Nascemos natureza, orgânicos, animais. Necessitamos do sol para termos vitamina D, dos alimentos naturais e do contato com outros animais e pessoas e ainda com outros elementos da natureza. Porém, a enorme ruptura que acontece entre quando nascemos e quando somos inseridos no espaço escolar tende a nos distanciar da natureza, vê-la apenas como algo sujo e perigoso, e assim nosso sentimento de pertencimento e coexistência com a natureza diminui.

O amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa com o exercício: não é, com certeza, infundido automaticamente, mediante uma exortação pedante feita à criança inerte e presa entre quatro paredes, habituada a ver ou ouvir que a crueldade para com os animais é uma necessidade. São as experiências que as impressionam mais: a morte da primeira pomba abatida ante seus olhos por uma pessoa de sua família é mancha negra no coração de quase todas as crianças. Devemos-lhes antes uma reparação que uma lição. Cumpre-nos curar essas feridas inconscientes, essas enfermidades morais já incubadas no íntimo desses pequenos prisioneiros de um ambiente artificial. (MONTESSORI, 1965, p. 69)

Há algum tempo, Montessori já debatia que nossa relação com a natureza pode ser positiva ou negativa dependendo do valor e da aproximação que temos com ela. Em uma escola ou família que não incentiva o contato com a natureza, a criança, desde pequena, tende a estranhar a areia, a chuva, o vento, os animais, etc. Porém, as famílias e professores fortalecem o amor e a biofilia desta criança com a natureza ao fomentar uma relação positiva com a mesma, o cuidado com animais e plantas, as brincadeiras em espaços verdes, etc.

De acordo com Tiriba (2018),

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser (Idem, p. 184).

As unidades de Educação Infantil que atendem crianças cada vez mais novas e com horário cada vez mais ampliado devem refletir sobre suas práticas e analisar se o tempo que a criança passa em seu interior está sendo utilizado para contribuir para a formação de um ser integral, onde o respeito pelas necessidades das crianças de pular, correr, observar o céu seja respeitado. Portanto, nos vemos na responsabilidade de oferecer às crianças vivências em ambientes ao ar livre, em contato com a natureza, oferecendo possibilidades para que explorem os movimentos de seus corpos em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010),

2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

A criança está construindo sua identidade pessoal e social a partir das suas vivências e do que os adultos oferecem a ela. Neste contexto, observamos a importância de oferecer às crianças, desde bem pequenas, o contato com a natureza e também oferecer vivências de responsabilidade ambiental. Entendemos que desemparedar as crianças pequenas, além de ser um direito delas, é uma das primeiras ações para construir uma sensibilidade ambiental que seja capaz de criar oportunidades para a construção de novas e diferentes relações humano-natureza. Nesta perspectiva contra-hegemônica² poderemos contribuir para o desenvolvimento de práticas que atendam às demandas da Educação Ambiental (EA) alinhada com um pensamento crítico e transformador da realidade em que vivemos.

O que precisamos sempre ter em mente é que somos nós, adultos, que apresentamos o mundo para as crianças. Diferente dos outros animais, o ser humano nasce extremamente vulnerável e dependente do adulto. O que elas vão conhecer, os lugares que vão visitar, as experiências que vão ter, tudo isso passa por nós, as oportunidades que ela terá para interagir nesse mundo que ela está a desbravar. Ser adulto diante de uma criança pequena é ter uma grande responsabilidade quanto a essa versão de mundo que ela está formando. As práticas pedagógicas devem ser pensadas de modo que as crianças tenham contato com toda beleza que encontramos à nossa volta, essas experiências permitem a construção do desenvolvimento integral da criança (COUTINHO, 2022, p. 36).

A atuação pedagógica nessa perspectiva muitas vezes esbarra em fatores limitantes que impedem ou dificultam a utilização de espaços externos das escolas. Seja a falta desses espaços,

² A perspectiva de contra-hegemonia, que se refere no texto, seria no sentido da mudança de valores e organização escolar que estão postas na sociedade, onde as crianças pequenas ficam grande parte do tempo dentro de salas de aula e longe da natureza.

espaços com pouca segurança, espaços pouco convidativos, professores que se sentem inseguros em utilizar esses espaços, etc.

Há também fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor em espaços externos, como: o incentivo da equipe gestora, a organização do espaço e tempo escolar, a formação continuada, visita a espaços abertos fora das unidades de educação (praças, praias), etc.

As políticas públicas, os professores e a equipe gestora das unidades de Educação Infantil têm um grande desafio que é oferecer uma educação pública de qualidade, que respeite as vivências, as necessidades e expressões infantis.

Afirmamos a importância de desemparedar porque entendemos que a vida ao ar livre possibilita uma aproximação absolutamente necessária à integridade, ao fortalecimento do *conatus*³, na medida em que seu processo de desenvolvimento pleno está entrelaçado com outros modos de expressão da natureza: com outras crianças, com outros humanos e suas produções culturais, mas também com outras espécies, elementos bióticos e abióticos, que se entrelaçam compondo a vida, em estado de acoplamento estrutural com eles (MATURANA, 1998, *apud* Tiriba, 2018, p. 190).

Esses aspectos serão abordados nesta pesquisa com o intuito de produzir um Caderno Pedagógico que visa incentivar e valorizar o uso dos espaços externos nas unidades de Educação Infantil. Nesse sentido, partimos da seguinte pergunta: Como contribuir para uma atuação docente contra-hegemônica na perspectiva do Desemparedamento das Infâncias?

Investigaremos meios de incentivar professores, organizar espaços, tentar descobrir possibilidades para que as crianças desfrutem, cada vez mais, dos espaços ao ar livre. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa visa compreender quais fatores podem contribuir para a atuação docente em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias na Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia.

Os objetivos específicos são:

- identificar os fatores limitantes e os fatores que possibilitam o desenvolvimento de atividades nos espaços externos da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI);

³ “Espinosa chama de *conatus* o esforço do ser manter-se íntegro, manter-se inteiro, perseverar em sua capacidade de seguir sendo o que é” (TIRIBA, 2018, p.190).

- analisar as ações que contribuem para uma atuação docente na perspectiva do desemparedamento, a fim de contribuir para que essas sejam incentivadas e realizadas nos espaços da Educação Infantil;
- produzir, como produto educacional, um ‘Caderno Pedagógico’ para professores visando a ampliação teórica sobre a temática e também caminhos possíveis para práticas desemparedadoras.

2- REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa busca apresentar, debater e relacionar conceitos importantes para a pesquisa, tais como: desemparedamento, educação ambiental crítica, mudança paradigmática e prática pedagógica. Através desses conceitos iremos fundamentar teoricamente a pesquisa **Desemparedamento das Infâncias**: uma mudança paradigmática do fazer docente.

2.1 Mudanças paradigmáticas e suas relações com a pesquisa

Ao longo dos tempos podemos observar mudanças no modo de pensar, de valores e comportamentos que guiam e regem a organização de comunidades inteiras. Esses paradigmas também influenciam no modo de fazer pesquisa e de conhecer e perceber o mundo. Veremos nas próximas subseções a relação do paradigma cartesiano e do paradigma da complexidade com o Desemparedamento das Infâncias.

2.1.1 O paradigma cartesiano/mecanicista⁴

Ao observarmos uma tribo ou comunidade em um determinado espaço-tempo podemos perceber algumas características culturais, sociais, econômicas e de valores a elas atrelados. E caso haja mudanças no ambiente, interferência de outros povos ou novos conhecimentos obtidos, podem ocorrer mudanças nos valores e comportamentos, sendo que tais transformações poderiam ser descritas como uma mudança paradigmática, que “é um padrão de pensar e de sentir que define a relação dos seres humanos de uma determinada cultura com a realidade, com o seu tempo” (TIRIBA, 2018, p. 225).

Vamos iniciar nossa reflexão sobre o tema a partir da Idade Moderna, quando o conhecimento científico passa a ser inquestionável, objetivo e centrado na capacidade humana de teorizá-lo na matemática. Nessa perspectiva, a natureza é reduzida a partes mensuráveis e observáveis. Nasce o paradigma cartesiano que é tido como modelo para pesquisa e ciência até os dias de hoje.

⁴ Essa segunda denominação baseia-se em GRÜN, 1996, que utiliza o termo paradigma mecanicista com o mesmo sentido de paradigma cartesiano.

O paradigma cartesiano prega a crença na legitimidade dos fatos que são perfeitamente conhecidos e sobre os quais não se têm dúvidas, devendo-se para isso dividir e estudar a menor parte, partindo destas para o entendimento do todo. Propõe com isso o método analítico por meio da indução e dedução embasado na lógica e na matemática. O ponto central do pensamento tradicional cartesiano é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, o pesquisador chegará ao conhecimento de seu funcionamento. Assim, separa-se o corpo da mente, privilegiando sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo. (BEHRENS; THOMÉ, 2007, p. 58)

Neste contexto do paradigma cartesiano, dentre tantas disjunções que ele efetua, os seres humanos também são separados na natureza. Neste pensamento, sob as quais se desenvolvem as bases das sociedades modernas, as escolas são construídas com objetivo de transmitir conhecimentos científicos sem intervenção de estímulos externos, apenas o professor como detentor do conhecimento. O Homem passa a ser o pesquisador e observador que deve se afastar dos objetos de estudo para poder controlá-los e estudá-los de forma objetiva e direta. Não se valendo de subjetividades, nem de contextos, muito menos de sensibilidade. O ser humano é visto como centro de tudo (antropocentrismo) e detentor da natureza.

A ética antropocêntrica está intimamente associada ao surgimento e à consolidação daquilo que hoje chamamos paradigma mecanicista. Poderíamos dizer, sem exagero nenhum, que a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica da natureza em favor da concepção mecanicista. A ideia Aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”. Um mundo que evita a associação com a natureza. (GRÜN, 1996, p. 27, aspas do autor)

Nesta concepção de organização do mundo a natureza não tem mais sua devida importância e nós não fazemos mais parte dela. Para dominá-la através de conhecimentos científicos rígidos devemos nos afastar dela em um espaço controlado e emparedado. O sensível, a beleza e as interações com a natureza seriam uma distração. A natureza perde sua organicidade torna algo alheio ao humano e se torna para muitos apenas um lugar hostil, perigoso que devemos evitar e apenas explorar. Apenas retirar dela o que precisamos para manter o *status quo* da modernidade, assim a natureza ganha um valor utilitarista. Neste embate a relação entre o emparedamento das crianças e a crise ambiental se entrelaça e podemos perceber sua relação em nossa cultura hegemônica ocidental.

2.1.2 O paradigma cartesiano e o emparedamento infantil

Lea Tiriba em seu livro “Educação Infantil como direito e alegria” (2018) justifica o uso do termo emparedamento como sendo uma ação de condicionar as crianças da Educação Infantil a manterem-se em locais fechados, sem muitos atrativos no ambiente escolar. Ao citar isso, a autora critica a prática de manter as crianças longos períodos do dia dentro dessas salas (dormitórios, sala de vídeo, refeitório etc.), impedindo que elas desenvolvam suas vivências nos espaços abertos das escolas (jardins, pátios, bibliotecas etc.). Tiriba (2018) defende que os educadores têm essas atitudes por carregar, ao longo dos anos, a ideia de imposição mecanismos de controle que valorizam comportamentos, não reconhecendo a criança como parte de uma sociedade:

Mantemos as crianças emparedadas porque, na perspectiva hegemônica, a sociedade, como a escola, não as considera como parte da natureza. A escola, como instituição que se afirma como educadora das massas assume, no contexto das revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, justamente a função de transmitir conceitos, ideias e valores que correspondem a esse modo de pensar. (TIRIBA, 2018, p. 226)

Nesta perspectiva, a autora estabelece uma ponte entre o emparedamento infantil e o paradigma tradicional cartesiano, havendo reflexos na escola da fragmentação do conhecimento, da separação entre corpo e mente, entre homem e natureza, a supervalorização da razão e da objetividade, o controle e o domínio dos corpos, e também dos sentimentos e desejos. As autoras Behrens e Thomé (2007) nomeiam essa perspectiva de fragmentar o processo de ensino-aprendizagem de paradigma conservador⁵, que trabalha a partir da concepção de reprodução, memorização e repetição do conhecimento, e o aluno muitas das vezes “[...] acaba sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor e pela “boa conduta” (BEHRENS; THOMÉ, 2007, p. 60). Observa-se uma organização escolar que se mantém priorizando cadeiras enfileiradas, horários fixos com rotinas rígidas, a existência de um grande número de disciplinas, o controle dos corpos atrás das carteiras escolares, a redução do tempo do brincar e do contato com a natureza, a figura do professor como detentor do saber (já que nesta perspectiva o saber científico é supervalorizado em detrimento dos saberes populares), a exclusão dos sentimentos e vontades e o conhecimento sendo transmitido nas salas de aulas com as crianças divididas por faixa etária.

⁵ As autoras Behrens e Thomé (2007) caracterizam o paradigma conservador na educação como sendo uma prática pedagógica que leva o aluno a caracterizar-se como submisso e obediente, e o professor age criando mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta.

A etapa da Educação Infantil na visão tradicional (baseada no paradigma hegemônico discutido acima) se inspira em diversas características dessa descrição, e se põe como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Muitas das vezes as crianças são postas em rodinhas fixas nas quais apenas o professor pode falar, ficando claro a desvalorização dos saberes trazidos pelas crianças. Neste ponto de vista, não se leva em conta questões sociais e econômicas do seu público-alvo, e as crianças têm seus desejos e vontades suprimidas por uma rotina inflexível. De acordo com Tiriba (2018), “[...] esses pressupostos paradigmáticos estão no coração dos currículos escolares, modelando a organização dos espaços e das rotinas e definindo as interações entre seres humanos, e destes com a natureza.” (TIRIBA, 2018, p. 227).

Atualmente, com o aumento do tempo das crianças nas escolas em horário integral -tendo crianças cada vez menores frequentando esses espaços - e as demandas sociais e ambientais se tornando cada vez mais presentes em nossas vidas, é possível observar que modelos cartesianos não respondem às necessidades dos pequenos, levando os profissionais que atuam em instituições educacionais a tentarem superar essa visão escolar de aprendizagem passiva, principalmente no que diz respeito às creches e pré-escolas, em busca de uma visão complexa da educação que revele “[...] o impulso em busca da integridade do ser, as relações de proximidade com elementos naturais precisam ser compreendidas, pelas escolas e seus educadores, como um direito humano” (TIRIBA, 2018, p. 154), transformando o modelo de escola que empareda, em um ambiente educacional que seja constantemente repensado e discutido.

O paradigma cartesiano, ainda hoje, rege muitos processos científicos e tem grande influência na organização social e escolar. Porém, pode-se observar gradativamente a emergência de um novo paradigma, que seja capaz de responder às novas demandas existentes, já que o paradigma cartesiano se mostra limitado ao lidar com as incertezas e as desordens que são produzidas pelo meio, necessitando de um novo olhar frente às questões sociais e educacionais.

O novo paradigma busca um ser humano integral, que possua a contextualização dos fatos e o conhecimento do todo e não apenas das partes. Caracterizamos, esse, de paradigma emergente que “[...] tem como foco a visão do ser complexo e integral. A proposta da nova visão depende do avanço do paradigma da ciência que impulsiona a revisão do processo fragmentado do conhecimento na busca de reintegração do todo” (BEHRENS; THOMÉ, 2007, p. 53), apresentando uma visão complexa de qualquer fenômeno, buscando reconhecer as incertezas, medos, paradoxos e a subjetividade dos processos científicos nele envolvidos.

2.1.3 O paradigma cartesiano e a Educação Ambiental

Entendemos que o paradigma cartesiano é base epistemológica para o emparedamento, e também para a crise ambiental. Tanto o emparedamento quanto a crise ambiental são frutos da organização social e cultura vigente hegemônica que se instalou nos últimos anos no Ocidente. Podemos dizer que temos duas problemáticas educacionais que refletem nos problemas ambientais atualmente: a estruturação e organização físicas das escolas que emparedam e os conhecimentos equivocados que são disseminados nas escolas com a ausência de uma Educação Ambiental Crítica. Grün (1996, p.21) aponta que “a crise ecológica, vista como um sintoma da crise da cultura ocidental, tem engendrado uma ampla investigação a respeito dos valores que sustentam nossa cultura”. Uma cultura que é consumista, vê a natureza como objeto, separa natureza e criança, dispensa o sensível e enfileira as crianças durante horas controlando seus corpos para ‘poderem aprender’.

Assim, a tarefa que a educação ambiental terá pela frente é dupla. Será necessária uma crítica radical e permanente aos processos objetificantes promovidos e sustentados pela ética antropocêntrica do racionalismo moderno. Ao mesmo tempo, para não ficar imobilizada pela sua própria crítica, a educação ambiental deveria tentar recuperar o “avesso”, ou seja, alguns dos saberes que carregassem a possibilidade de uma sociedade ecologicamente sustentada. Na verdade, estes dois horizontes são complementares e adquirem seu sentido quando efetivados na forma programática de uma educação ambiental. (GRÜN, 1996, p. 51)

É nesse sentido que buscamos o “avesso”, o contrário do que está posto, o Desemparedamento como caminho. A conexão criança/natureza, a valorização do sentir, conhecer e amar a natureza, não em troca de algo, mas sim, por ela ser orgânica e em relação intrínseca com todos os seres vivos, inclusive conosco, entendendo a importância de respeitar e valorizar as diferentes espécies e elementos naturais e aprendendo novas possibilidades para vivermos em um meio ambiente saudável.

2.1.4 O Paradigma da Complexidade e o Desemparedamento das Infâncias

Quando pensamos no viés de um olhar complexo sobre a realidade, onde as relações entre parte e todo são permanentes e constitutivas, onde as interações criam e transformam, podemos consolidar uma ideia de produção do conhecimento de maneira que o brincar seja visto não só como um dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, mas também passa-se a construir uma nova relação com as crianças, que além de aprenderem de um jeito flexível, respeita-se também o ritmo individual, grupal dos pequenos visando a formação de um ser integral.

Pensar uma educação que leva ao Desemparedamento Infantil, na qual a criança não esteja fadada a ficar um dia inteiro em uma mesma sala de aula, e por vezes organizada por faixa etária, em que os interesses e os conhecimentos dos pequenos não sejam são levados em consideração, é de fato um grande desafio. Somente com uma formação docente continuada esta situação pode ser superada. O professor precisa entender a importância desse novo tipo de abordagem para poder torná-la realidade, conforme descreve Tiriba (2018) sobre o rompimento das fronteiras disciplinares:

São muitos os caminhos de conhecer, por isso a referência está nos movimentos cotidianos, é neles que a vida acontece que os desejos se conectam, produzindo realidades e saberes. É, portanto, o dia a dia o espaço-tempo do conhecimento. Esse espaço-tempo pode ser criado e recriado sempre, como acontecimento brotando da vida, das relações e interações humanas, daquilo que mobiliza, que é desejo. Nessa perspectiva de rompimento com as fronteiras disciplinares, não haveria lugar para a pedagogia do entre paredes: seria livre o trânsito entre espaços fechados e a vida ao ar livre. (TIRIBA, 2018, p. 232)

Uma educação que leve ao desemparedamento está atrelada ao paradigma complexo, de poder criar e recriar o conhecimento das crianças, prevendo a articulação delas enquanto ser humano, no contato com a natureza que as cercam, levá-las a conhecer os espaços naturais, enriquecendo assim as relações humanas em diferentes níveis; tornando as crianças capazes de explorarem a liberdade dos movimentos e reconhecer as necessidades do corpo e da mente, verem e se apropriarem da sapiência de maneira contextualizada, levando sempre em consideração os desejos e interesses das crianças, superando a visão disciplinar e fragmentada reproduzida durante anos de empregar e engessar nossas crianças, permitindo que no espaço escolar seja possível “recuperar o equilíbrio entre a intuição e a razão, propondo um ensino e aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna e solidária” (BEHRENS; THOMÉ, 2007, p. 65).

Para que seja possível propor um ensino-aprendizagem que leve à produção de conhecimento autônomo, crítico e reflexivo é necessário romper paradigmas diários: por uma sala onde as crianças que não estejam enfileiradas possam parecer, para quem está de fora, uma sala desorganizada. Uma turma que se põe de pé não seja vista como desrespeitosa frente ao professor. Crianças da Educação Infantil conversando e interagindo, não sejam vistas como desobedientes. O professor que leva as crianças para o pátio ou jardim, seja visto como um professor que não está desempenhando seu papel de forma correta etc. Isso tudo porque, o espaço externo à sala de aula ainda é visto como um despropósito, não articulado ao trabalho pedagógico:

Se as funções das professoras se restringem fundamentalmente às salas, fica excluído de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam secundarizadas as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações, sentimentos, valores, enfim, outras dimensões do humano. (TIRIBA, 2018, p. 106)

À escola fica a responsabilidade sobre a criança que permanece no ambiente escolar por tempo integral, devendo oferecer uma educação integral de qualidade, com conhecimentos contextualizados que não exaltem a supervalorização do homem sobre a natureza e sim sua interdependência. Os desejos, sentimentos e necessidades dessa faixa etária também devem ser levado em conta, com o intuito de valorizar e conquistar de modo respeitoso cada criança.

2.2 O fazer docente na perspectiva do Desemparedamento das Infâncias e os saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire: algumas ideias convergentes

O fazer docente não é algo natural ou inconsciente. É uma prática que surge em um contexto de sociedade onde algumas crenças e paradigmas são mais privilegiados que outros. “O ato de ensinar-aprender não ocorre em um vácuo político e, sim, em um contexto educativo no qual se assume, necessariamente a opção por uma educação, e não por outra.” (SAUL; SAUL, 2017, p. 5). Isso nos leva a uma reflexão crítica sobre linguagens, diálogo, transformação da sociedade e fazeres docentes.

Imaginamos se as ideias de Paulo Freire cabem à Educação Infantil e aos professores desse segmento. Através da leitura de suas obras podemos observar que mesmo ele tendo grande êxito e reconhecimento na alfabetização, Freire não escreve para nenhum segmento específico e nem mesmo criou um método; mas produziu ideias que cabem a todas as áreas da educação e seus diversos segmentos.

E suas ideias se tornam ainda mais necessárias no campo da Educação Infantil, uma vez que essa etapa da Educação Básica é vista, muitas vezes, como depósito de crianças ou avalia-se que as professoras dessa etapa são “babás”, não tendo uma proposta pedagógica estruturada, julgando-se que o brincar infantil não é algo importante e pedagógico. Paulo Freire nos faz reconhecer o ato político da educação sem fazer distinção entre suas etapas e também valoriza o papel do professor em uma nova visão de educação, onde o professor deve ser um ator crítico e consciente da sua ação do saber fazer docente. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 39) “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão

crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O saber docente não é algo rígido e sim deve ser sempre aprimorado através da reflexão crítica da prática.

Tais conotações decorrem da compreensão de ser humano desse autor como sendo um ser inacabado, historicamente situado e que não só está no mundo, mas com ele, estabelecendo relações que lhe permitem apreender a realidade para nela interferir em uma perspectiva transformadora. (SAUL; SAUL, 2017, p. 5)

Em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” publicada pela primeira vez em 1996, Paulo Freire pontua algumas exigências que o professor deve ter para uma prática educativa crítica, libertadora e que acredita na mudança social através da educação. Essa crença em uma mudança social e paradigmática é algo essencial para essa pesquisa que trata sobre mudanças de práticas docentes e reorganização de rotinas escolares desemparedadoras.

Por que desemparedar? Por que tirar crianças de espaços controlados para espaços livres onde irá diminuir o controle sobre suas mentes e corpos? Por que a necessidade do contato com a natureza e não mais com as quatro paredes de uma sala? De acordo com Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que é política e ideológica. Através de uma reflexão crítica devemos entender as necessidades reais das nossas crianças para podermos ofertar uma educação que contribua para sua integralidade.

Observamos nos dias atuais necessidades da conexão criança com a natureza para a saúde e também a importância de fomentar diálogos que busquem uma educação ambiental crítica com o objetivo de diminuir os impactos negativos que os seres humanos estão fazendo na natureza através da exploração desenfreada dos elementos naturais. Essas são questões urgentes para nossa sociedade, para Freire (1996) a escola não pode negar um assunto social tão importante.

A partir desse pensamento podemos observar que o professor crítico, que incentiva uma visão crítica de suas crianças, não pode de forma alguma negar a importância do desemparedamento das crianças como meio de incentivar uma Educação Ambiental Crítica, proporcionando momentos de liberdade e autonomia junto aos pequenos. Para Freire (1996) escreve que ensinar também exige intervenção no mundo, e quais seriam essas intervenções de acordo com as demandas educacionais? Quais urgências da infância precisam de tais

intervenções? São muitas! Desigualdades sociais, fome, violências, preservação ambiental entre tantas outras.

Freire (1996) identifica o papel político da educação que deve desmascarar as armadilhas e o controle político sobre a população “Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.” (FREIRE, 1996, p. 69), um fato que demonstra a necessidade da formação de consciência crítica que vise uma prática que dialogue com as necessidades reais das crianças, principalmente das classes populares.

Partimos então para a ideia de que ensinar exige alegria e esperança, tornando a mudança possível. A esperança de que transformações são possíveis, é o que nos faz lutar pelo desemparedamento das crianças. Mudar uma prática muitas vezes é desconfortável, é desafiador, mas sabendo da importância de alterações no âmbito educacional, pensando no melhor para nossas crianças e para o mundo torna isso possível. Essa mudança esperançosa, mas muitas vezes dolorosa, é suavizada com a alegria do fazer docente.

A escola deve ser lugar de alegria, amor, satisfação o que nos leva ao ponto de que ensinar exige querer bem aos educandos, como Freire (1996) preocupava-se com o bem-estar das pessoas, torna-se essencial também que nossas crianças tenham uma vivência feliz e significativa no espaço educativo. Nesses tempos, em que os pequenos passam muitas vezes mais de oito horas no espaço escolar, devemos agir para que sejam horas proveitosas, felizes, com trocas de afeto e de confiança, tendo momentos de liberdade e de contato com a natureza. Saber ouvir as crianças e suas necessidades e querer também é algo importante. Segundo Tiriba (2018) as crianças têm uma conexão inata com a natureza e gosta de estar nela. Que possamos enquanto educadores propiciar esses encontros.

O professor pesquisador não é somente aquele professor que ministra aulas em universidades, mas todo professor que independentemente da sua etapa e de sua área de educação possa ler, refletir criticamente, pesquisar sobre sua prática e se atualizar nas demandas atuais, que de acordo com Freire (1996) para ensinar exige-se reflexão crítica e pesquisa, pois já deve ser inerente a figura do professor ser pesquisador, podendo se aprofundar em diversas questões, por exemplo, ligadas a educação ambiental e ao Desemparedamento Infantil, dentre outras demandas necessárias para uma educação integral e de qualidade, já que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 29).

A Educação Infantil pode positivamente ser influenciada pelas ideias freireanas, baseando-se no princípio de Paulo Freire (1996) de que ensinar exige estética e ética, relacionamos tal trama às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que mostram a importância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16)

Quando observamos as diretrizes e as relacionamos com tudo o que este texto já nos trouxe, percebemos um novo paradigma que supera a educação comprometida com os desejos de uma sociedade que só visa lucros e exploração da natureza e dos seres humanos e nos leva a reconhecer que se faz necessária uma educação pautada em outros valores. Valores relacionados com a diminuição do consumo, desperdício, com a relação saudável entre seres humanos e natureza. Desde bem pequenas as crianças devem entender sua relação de pertencimento com o mundo natural.

2.3 A Educação Ambiental na Educação Infantil segundo as Políticas Públicas vigentes

As políticas públicas tendem a organizar e sistematizar as instituições e até mesmo as relações humanas. No campo educacional não seria diferente, existem inúmeras ações e programas desenvolvidos pelo governo para garantir e colocar em prática direitos e melhorar diversos setores da educação. Há alguns anos, a temática socioambiental vem sendo uma preocupação mundial e tem se tornado objeto de construção de políticas públicas. Ultimamente, com o agravamento dos problemas ambientais, observamos a ação de muitos movimentos sociais em relação aos assuntos ligados à natureza e sua preservação, o que nos indica uma preocupação ainda maior com tal temática.

Iniciamos nosso texto a partir da nossa Constituição Federal de 1988. Nela podemos destacar o artigo 225, inciso VI:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras

gerações. VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988, s/p)

Nossa Carta Magna já indica a preocupação com a preservação do meio ambiente e seu equilíbrio, chamando a responsabilidade para o poder público e para a sociedade em defesa da natureza. Destaca também a importância da educação ambiental em todas as etapas da Educação Básica, na qual a Educação Infantil faz parte, ou seja, a questão ambiental é para ser apresentada e trabalhada desde os primeiros momentos da vida de uma criança.

Na Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, observamos escassez de artigos que promovam uma educação ambiental crítica em relação ao contato com a natureza, isso se deu provavelmente pelo reflexo da inexistência de uma Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)⁶ em nosso país nessa época. Porém, observamos que na referida LDB, que “§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 1996, s/p); evidencia-se a possibilidade de identificar a preocupação de se organizar um currículo preocupado com o mundo natural e a realidade social.

Todavia, se analisarmos esse trecho da lei sob a ótica de uma educação ambiental crítica⁷, podemos afirmar que precisamos desenvolver propostas educacionais preocupadas com assuntos que levem à preservação ambiental, diminuição do consumo, mudança de valores frente às questões socioambientais, que siga a dialética de “[...] preocupamo-nos com as relações que os indivíduos estabelecem entre si e com o ambiente onde vivem, compreendendo-os – sociedade e ambiente – de forma crítica e transformadora.” (TOZONI, 2008, p. 158); sendo assim, discussões simplistas sobre a natureza e as questões socioambientais, apenas fomentam a continuidade da exploração predatória dos recursos naturais.

As discussões acerca da relação entre a sociedade e o meio ambiente continuaram a ser construídas após a promulgação da LDB 9.394/1996, em que foram documentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em sua versão preliminar, orientações aos educadores sobre aspectos fundamentais das áreas do conhecimento, em que apresentava em

⁶ Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que estabelece princípios, diretrizes e objetivos para a Educação Ambiental no Brasil.

⁷ Uma educação ambiental crítica trata-se de uma pedagogia crítica, que preocupa-se com os aspectos socioambientais das relações humanas.

um dos Temas Transversais o assunto *Meio Ambiente e Saúde*, que tinha suas bases orientadas a partir dos debates da educação ambiental daquela época, de que “[...] a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global.” (BRASIL, 1997, p. 25). Ainda assim, os debates sobre a percepção de que o meio ambiente inclui elementos sociais era limitada, já que as temáticas a serem trabalhadas não tratavam das vivências reais dos estudantes, mas sim da relação estabelecida entre interação do homem e da natureza, por meio de conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Em 1998 foram lançados os primeiros Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI). Nesses documentos, assuntos ligados à importância de se trabalhar em ambientes ao ar livre, em contato com os elementos da natureza e assuntos ligados à preservação ambiental já começavam a serem discutidos. Apontamos abaixo alguns trechos do RCNEI, volume 1:

Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, Matemática. Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade... Consideram-se atividades permanentes, entre outras: • brincadeiras no espaço interno e externo... Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens... A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: • observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;... Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc. (BRASIL, 1998, p. 46-69);

Os RCNEI (1998) apontam algumas práticas e assuntos curriculares ligados à utilização do espaço externo das escolas de Educação Infantil e o contato com os elementos da natureza e a liberdade do corpo infantil anunciando, mesmo que ainda de forma incipiente, a preocupação com o desemparedamento. Porém, neste contexto temporal, esse conceito não era conhecido e nem discutido, mas já se observava a importância de oportunizar experiências que estimulem a relação da criança com a natureza.

O terceiro volume do RCNEI⁸ apresenta um capítulo inteiro dedicado ao eixo de trabalho denominado 'Natureza e Sociedade'. De início, aponta a importância do trabalho nas áreas externas das escolas direcionado a preservação ambiental na formação pessoal, social e de conhecimento de mundo. Observa-se ainda os assuntos desenvolvidos de forma genérica e dividindo, muitas vezes, temas da Natureza dos temas da Sociedade como não se inter-relacionassem, possuindo mais um caráter instrumental, que viabiliza temas pertinentes ao mundo social e natural, como observamos abaixo em alguns trechos do terceiro volume das RCNEI:

A interação com adultos e crianças de diferentes idades, as brincadeiras nas suas mais diferentes formas, a exploração do espaço, o contato com a natureza, se constituem em experiências necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem infantis... O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali... Cuidar de plantas e acompanhar seu crescimento podem se constituir em experiências bastante interessantes para as crianças. O professor pode cultivar algumas plantas em pequenos vasos ou floreiras, propiciando às crianças acompanhar suas transformações e participar dos cuidados que exigem, como regar, verificar a presença de pragas etc. Se houver possibilidade, as crianças poderão, com o auxílio do professor, participar de partes do processo de preparação e plantio de uma horta coletiva no espaço externo... Conteúdo: valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente... A construção desse conhecimento também é uma das condições necessárias para que as crianças possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida e ao meio ambiente, bem como atitudes relacionadas à sua saúde... São conteúdos deste bloco: • estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, suas características e suas necessidades vitais; • conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo; • conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileira e mundial; • percepção dos cuidados... Necessários à preservação da vida e do ambiente; • valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas; (BRASIL, 1998, p. 178-188)

Com a implementação do Plano Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/99, as bases para o desenvolvimento de uma Educação Ambiental brasileira começaram a ser um tema discutido e exigido nas escolas:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos; II - a garantia de democratização das informações ambientais; III - o

⁸ Este volume refere-se ao conhecimento de mundo, sendo um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil concernente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas.

estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; V - o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia; VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (BRASIL, 1999, s/p)

O PNEA (1999) deu início a uma longa jornada de implementação da educação ambiental em diferentes níveis do ensino e trouxe consigo o conceito de uma educação ambiental crítica que preconiza uma mudança de valores da sociedade capitalista. É importante ressaltar que essa lei impõe a Educação Ambiental também nos cursos de ensino superior o que podemos concluir que os cursos de Pedagogia devem ter em seu currículo essa temática, levando aos professores de educação infantil não apenas uma consciência ambiental crítica, mas que ele consiga também transpor esses assuntos para seus alunos de diversas idades já que a educação básica também deve promover uma educação ambiental nos seus currículos.

Dez anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010 fazem diversos apontamentos sobre como deve ser organizada a Educação Infantil brasileira. Em alguns trechos ela ressalta a importância da preservação do meio ambiente e do trabalho nas áreas externas das escolas de Educação Infantil, na qual a criança “[...]constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p.12), sendo uma tarefa de se construir novas formas de sociabilidade e de sustentabilidade do planeta, para que assim “Promova a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (BRASIL, 2010, p. 26).

Tardiamente, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), em 2012, que se impunha a partir da importância que as autoridades, organizações sociais e ambientalistas davam ao tema, principalmente devido às mudanças climáticas que já estavam acontecendo no nosso planeta, entre elas de aumento na frequência de ondas de calor extremos, enchentes, inundações, mudanças no uso do solo etc. Com isso, o modelo de formação docente que a DCNEA visava era do professor transformador que deveria utilizar em suas aulas discursos para realizar mudanças sociais, neste caso socioambiental.

No primeiro artigo da DCNEA (2012) observamos os seguintes objetivos que afirmam a formação humana sobre essas mudanças socioambientais:

I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei⁹, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais [...] (BRASIL, 2012, p. 2)

As vivências relacionadas ao meio ambiente, ao contexto histórico e ao sociocultural, são apresentadas no texto e destinadas a professores de diferentes áreas e níveis de ensino, cursos de formação de professores, instituições de ensino e a diferentes sistemas educativos dos entes federados, sendo um texto acessível e de fácil compreensão e que contribui para o fomento da Educação Ambiental nas escolas, que visa construir no espaço escolar os valores da DCNEA (2012), de “[...] liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas.” (BRASIL, 2012, p. 3).

2.3.1 A BNCC da Educação Infantil e a Educação Ambiental

A primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2015, criada para ser um documento normativo dos currículos escolares brasileiros, precisamente da Educação Básica. Temos, nos dias de hoje, a BNCC (2017) que sofreu algumas alterações nas suas versões, e que propõe determinadas mudanças nas especificidades necessárias a cada um dos grupos etários, impondo o que se trabalhar por meio dos objetivos de aprendizagem, durante o desenvolvimento desta etapa com as crianças da Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) que parece algo atual, na verdade já vêm anos sendo discutida e citada em vários momentos da educação brasileira, inclusive em leis.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, pode-se observar expressões se referindo a uma formação básica comum e a conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p), o que nos mostra uma preocupação com um currículo único para todo o Brasil.

⁹ A citada Lei refere-se à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e dispõe sobre a Educação Ambiental (EA).

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, também cita a ideia de um currículo comum, onde diversos artigos nos remetem à criação de um currículo único, principalmente o artigo 26 que apresenta pela primeira vez o conceito de uma Base Nacional Comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s/p)

Mas foi com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, um plano que fixa mudanças estruturais e de políticas públicas para a educação, que esse assunto ganhou mais força e a Base Nacional Comum Curricular começou a sair do papel.

A BNCC da Educação Infantil é separada em campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência é dividido em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E, também, em faixa etária.

Abaixo citaremos o único trecho em que a Educação Ambiental é citada no documento:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p.19 e 20)

O tema 'Educação Ambiental' aparece na parte introdutória da BNCC junto com outros temas que devem ser trabalhados de maneira transversal. Podemos observar também que o trecho não cita educação ambiental crítica, o que pode ser preocupante devido às urgências climáticas atuais.

De acordo com a DCNEA (2012), a Educação Ambiental deve permear toda a Educação Básica e o Ensino Superior, devendo estar contida na organização curricular. Percebemos que a EA não ganhou o espaço adequado nesse documento, visto as demandas socioambientais atuais, pois a EA é citada em uma parte anterior ao capítulo sobre a Educação Infantil (introdução), o que distância a leitura do leitor, prejudicando assim seu entendimento sobre o assunto.

A Educação Ambiental necessita ter maior espaço no currículo da Base Nacional Comum Curricular, precisamente no que concerne à Educação Infantil, reafirmando assim a importância desse trabalho nas instituições escolares com crianças pequenas, não ficando apenas a cargo dos currículos locais, pois a “pesquisa em educação ambiental, portanto, implica escolhas políticas na produção dos conhecimentos sobre os processos educativos ambientais.” (TOZONI, 2008, p. 162).

2.3.2 Últimas legislações aprovadas

A Lei 14.926/2024, que amplia e complementa o PNEA de 1999, entrou em vigor em novembro de 2024:

Art. 1º Esta Lei altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Art. 2º A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art.5º: VIII – o estímulo à participação individual e coletiva, inclusive das escolas de todos os níveis de ensino, nas ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e no estancamento da perda de biodiversidade, bem como na educação direcionada à percepção de riscos e de vulnerabilidades a desastres socioambientais; IX – o auxílio à consecução dos objetivos da Política Nacional do Meio Ambiente, da Política Nacional sobre Mudança do Clima, da Política Nacional da Biodiversidade, da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, do Programa Nacional de Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, entre outros direcionados à melhoria das condições de vida e da qualidade ambiental.” Art.8º: II-A – o desenvolvimento de instrumentos e de metodologias com vistas a assegurar a efetividade das ações educadoras de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e aos desastres socioambientais, bem como ao estancamento da perda de biodiversidade; Art.10: § 4º Será assegurada a inserção de temas relacionados às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade, aos riscos e emergências socioambientais e a outros aspectos referentes à questão ambiental nos projetos institucionais e pedagógicos da educação básica e da educação superior, conforme diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais. § 5º Para fins do disposto no *caput* deste artigo, as autoridades competentes supervisionarão o teor e a execução dos projetos institucionais e pedagógicos dos estabelecimentos de educação básica e superior.” Art. 13: VIII – a sensibilização da sociedade para a relevância das ações de prevenção, de mitigação e de adaptação relacionadas às mudanças do clima e aos desastres

socioambientais, bem como ao estancamento da perda de biodiversidade.” (BRASIL, 2024, s/p)

Esta alteração da lei pretende dar ênfase às questões relacionadas às mudanças climáticas que atualmente já são uma realidade e também aos desastres socioambientais que estão cada dia mais corriqueiros como os deslizamentos de terras, os alagamentos que aconteceram no sul do país e a tragédia da cidade de Petrópolis no Rio de Janeiro em 2022.

No ano de 2024 iniciou também o atual Plano Nacional de Educação (2024-2034) incluiu, pela primeira vez, um eixo voltado para a educação ambiental e os direitos humanos. É o eixo 7, intitulado “educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza”. Este eixo foi um ganho para a educação brasileira uma vez que coloca como meta mudanças de valores e comportamentos comprometidos com a Educação Ambiental Crítica.

Podemos concluir que temos muitas políticas públicas que incentivam e até obrigam a aplicação de uma Educação Ambiental crítica nas escolas. Já a BNCC, que é hoje a base curricular brasileira, dá pouca ênfase à educação ambiental crítica e ao desemparedamento, porém de nada adianta se não mudarmos nossa prática pedagógica e reconhecermos o ‘Desemparedamento das Infâncias’ como um dos caminhos possíveis para atingir uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

2.4 Bases Conceituais da Educação Ambiental Crítica e do Desemparedamento das Infâncias

A Educação Ambiental, como outros campos de disputa da educação, sofre diversas críticas e apresenta diferentes caminhos e conceitos a serem seguidos. Iremos iniciar esse capítulo pela antiga discussão de que toda educação já seria ambiental, não havendo a necessidade de acrescentar a palavra ambiental, tornando-se assim um termo redundante. Será que essa afirmativa estaria correta? Vejamos o que diz Carvalho (2004):

Este tipo de argumento parece apenas jogar água fria no que ao longo dos anos tem se tentado construir como uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada para diluí-la no marco geral da educação. Este argumento contra a especificidade do ambiental retorna o foco para a grande narrativa da educação que, ao longo dos séculos, recalcou em nome de uma razão esclarecida e de um ser humano

genérico, várias dimensões singulares da experiência humana como os diferentes saberes que hoje se quer resgatar sob uma nova epistemologia do saber ambiental. (CARVALHO, 2004, p.17)

Não por coincidência, mas pela necessidade conceitual, Mauro Grűn 1996, também reconheceu a importância de se usar a palavra ambiental para dar a devida importância ao tema:

Após alguns dias de reflexão e pesquisa fui levado à estranha conclusão de que não existe um conceito de natureza explícito na teoria educacional. A natureza é um conceito negativo na teoria educacional. A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. Por mais estranho que isso possa parecer, tal conclusão ajudou-me muito a guiar meus passos. Compreendi a própria necessidade de adicionar o predicado *ambiental* à educação. A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna. Tudo passa como se fossemos educados fora de num ambiente. Essa constatação tornou-se um dos pontos centrais de minhas motivações. Investigar o motivo dessa ausência, dessa negatividade, passou a ser minha principal meta. Tais motivos, como veremos, estão profundamente enraizados em nossa cultura, no nosso próprio modo de ser e estar no mundo. A adição do predicado ambiental que a educação serve agora forçada a fazer explícita uma crise da cultura ocidental. A educação ambiental é ao meu ver, antes de mais nada, um sintoma desta crise. De modo bastante geral e difuso essa crise vem sendo abordada em vários campos do conhecimento e tem recebido o nome genérico de “crise ecológica”. (GRŪN, 1996, p.21)

Verificamos nestas citações acima a necessidade de ainda marcar e valorizar o espaço da Educação Ambiental (EA) como algo a ser almejado na educação brasileira. Esta composição de palavras segue como um alerta para a urgência de uma mudança paradigmática que temos de assumir no sistema da educação no Brasil; mudança essa que deveria colocar a questão ambiental como campo de estudo dinamizador das mudanças necessárias em prol da valorização da vida na Terra e, conseqüentemente, enfatizar sua importância para a vida de todos. Por isso, é evidente que o termo “Educação Ambiental” ainda não seria suficiente para designar a importância do campo ambiental, pois não basta apenas falar de meio ambiente, classificá-lo e conhecê-lo de forma superficial, como observamos na vertente de educação ambiental conservadora¹⁰: “Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital” (GUIMARĀES, 2004, p. 26), sendo necessária a construção de movimentos sociais que transformem as condições materiais e subjetivas da vida de forma a contribuir com as mudanças

¹⁰ Entende-se por educação ambiental conservadora a urgência de conscientizar pessoas de todas as classes sociais sobre os problemas ambientais, baseando-se no ato educativo de gerar mudanças de comportamentos individuais.

atitudinais e de valores que são tão urgentes frente à crise que vivemos na relação sociedade/natureza.

Para os estudiosos da área, a existência da expressão Educação Ambiental não é suficiente para dar conta das questões ambientais que o termo suscita. Segundo Guimarães (2000), dentro do consenso social existente em torno da Educação Ambiental, existe um embate, pois seria necessário ainda assumir um papel crítico, transformador e emancipatório. Um movimento que, diferente da educação ambiental conservadora, demonstrasse uma maior responsabilidade humana para com o meio ambiente levando em consideração as urgências climáticas.

Tais caracterizações das principais vertentes da EA, consiste em elementos conceituais sobre a Educação Ambiental que, segundo Viégas (2010), podemos usar essas adjetivações conjuntamente, indicando uma perspectiva crítica de Educação Ambiental de forma a aglutinar debates de diversos autores desse campo de estudo; porém, essas adjetivações podem apresentar-se de forma diferenciada, como crítica, emancipatória e/ou transformadora:

Apesar dessas vertentes da educação ambiental estarem afinadas com uma perspectiva de transformação do *status quo* da sociedade atual, Loureiro (2004) nos alerta que não podemos desconsiderar as ênfases temáticas e as nuances teórico-metodológicas existentes em seu interior. (VIÉGAS, 2010, p. 13)

A tendência emancipatória ou transformadora do campo ambiental possibilita um espaço para pretensão cidadã, que se constitui nas reivindicações sociais e ambientais, conforme afirma Carvalho (2004), influenciando como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro, pois “[...] a educação ambiental acrescenta uma especificidade: compreender as relações sociedade-natureza e intervir sobre os problemas e conflitos ambientais.” (CARVALHO, 2004, p.17). Já a Educação Ambiental Crítica, possibilita uma prática educativa de formação do sujeito enquanto ser individual e social, historicamente situado.

2.4.1 Por uma Educação Ambiental Crítica

A Educação Ambiental ganhou nos últimos anos diversos adjetivos onde estudiosos da área buscavam enfatizar seu papel social e a EA transformadora foi um deles. De acordo com Loureiro (2004) no livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira*, pode-se apresentar três eixos explicativos sobre este componente essencial da educação nacional:

Busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente. Em termos de procedimentos metodológicos, tem na participação e no exercício da cidadania, princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico. Educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, estando articulada necessariamente às mudanças éticas que se fazem pertinentes. (LOUREIRO, 2004, p. 21)

A EA transformadora se aproxima da prática, da ação, do ato de modificar. Transformação essa que visa a formação de cidadãos que tenham atitudes e valores com responsabilidade socioambiental. Carvalho (2004) defende o rompimento apenas de discursos teóricos e visa uma práxis com responsabilidade ambiental:

A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito. (CARVALHO, 2004, p. 18)

A EA deve ser emancipatória, pois é no meio social e político que se fazem as lutas para mudanças de valores, paradigmas, conceitos, políticas públicas e currículos escolares que vise uma educação que supere o posicionamento consumista e exploratório que a sociedade moderna tem com a natureza, em que a educação ambiental crítica deve proporcionar conhecimentos que identifique os problemas socioambientais, em busca de uma cidadania ambiental:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; considerando o ambiente como o conjunto das interações que se estabelecem entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além dos saberes científicos; Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza; Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos; Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental [...] (CARVALHO, 2004, p. 21)

O conceito de EA crítica, transformadora e emancipatória têm contribuído para uma superação paradigmática de educação ambiental conservadora que se faz entre quatro paredes e que dissocia sociedade e natureza. Nesse cenário, se faz importante o estímulo às vivências

naturais infantis e o incentivo da conexão entre crianças e natureza, em uma perspectiva de liberdade e respeito frente aos elementos e espaços naturais.

Portanto, está se propondo uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Crítica na medida em que discute e explicita as contradições do atual modelo de civilização, da relação sociedade-natureza e das relações sociais que ele institui. Transformadora, porque ao pôr em discussão o caráter do processo civilizatório em curso, acredita na capacidade da humanidade construir um outro futuro a partir da construção de um outro presente e, assim, instituindo novas relações dos seres humanos entre si e com a natureza. É também emancipatória, por tomar a liberdade como valor fundamental e buscar a produção da autonomia dos grupos subalternos, oprimidos e excluídos. (QUINTAS, 2004, p. 132)

Para fim de explicação teórica e escolhas de conceitos para a produção deste trabalho, utilizaremos apenas o termo EA crítica para designar a Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória. A escolha foi feita com base nos debates teóricos apresentados nesta seção.

2.4.2 Desemparedamento das Infâncias: bases conceituais e suas interrelações

O referencial teórico desta pesquisa parte, também, do conceito de emparedamento das infâncias criado pela pesquisadora Lea Tiriba (2018):

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) – dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas. (TIRIBA, 2018, p. 17, aspas da autora)

Como contraponto ao emparedamento, Tiriba (2018) defende o Desemparedamento das Infâncias através da reorganização das rotinas e espaços das instituições de Educação Infantil. Essa nova visão pedagógica busca oferecer às crianças vivências de qualidade nos ambientes externos dessas instituições, que ao desemparedar as crianças devemos oferecer-lhes experiências com a natureza onde haja respeito com o meio ambiente, cuidado e noção de pertencimento com a natureza, pois “O primeiro desafio é de reconectar-se com a natureza, porque este é o caminho possível para o planeta. Em busca de novas perspectivas socioambientais, o desafio é religar, desfazer o colapso provocado pelo desenlace forçado, artificial” (TIRIBA, 2018, p. 41).

Este novo paradigma que permite às crianças se apropriarem dos espaços externos e do contato com a natureza deve ser apresentado aos professores em momentos de formação, leituras, cursos com o intuito de construir conhecimentos que confirmem a importância do desemparedamento infantil e do contato delas com a natureza, em consonância com as premissas de uma EA Crítica, que permita a criação de propostas pedagógicas significativas de reconhecer o cuidado ao meio ambiente:

[...] acredita-se que por meio da construção de conhecimentos ambientais, para uma perspectiva da cidadania, as instituições de EI e seus profissionais estarão cumprindo seu papel diante da sociedade, criando propostas pedagógicas que compreendam o desenvolvimento social e sustentável, voltados para a temática ambiental. (SAHEB, 2016, p. 146)

A EA deve fazer parte dos currículos e vivências das crianças desde bem cedo. E fará de forma significativa se a criança tiver acesso à natureza e contato com seus elementos cotidianamente, sendo estimulada a estabelecer algumas relações e a compreender as demandas socioambientais existentes em sua comunidade:

Assim sendo, a EI deve introduzir a temática ambiental de forma interdisciplinar, para que as crianças sejam estimuladas a construir conhecimentos acerca dos temas socioambientais com intuito de se superar o senso comum, a desenvolver capacidades de se sensibilizar, compreender e repensar a problemática socioambiental e finalmente desenvolver valores socioambientais, como alicerce para as ações dos sujeitos no seu cotidiano e na vida em sociedade. (SAHEB, 2016, p. 145)

Sabemos que ideias de valorizar os espaços externos das unidades de educação, seja na própria unidade ou fora dela, não é um assunto tão inovador assim. Em seu livro, Legrand (2010), apontava as práticas de Célestin Freinet (que viveu entre 1896-1966) que já levava os alunos para fora das salas de aula e então através do contato com a natureza e o espaço exterior poderiam recolher informações e até mesmo objetos com o intuito de enriquecer suas aulas, torná-las mais significativas e valorizando o aspecto pesquisador daquelas crianças:

A primeira inovação, portanto, será a aula-passeio, com a finalidade de observar o ambiente natural e humano. De volta à sala de aula, recolhem-se dessa observação os reflexos orais, tendo em vista a criação de textos, que serão corrigidos, enriquecidos e constituirão a base para a aprendizagem das habilidades básicas tradicionais necessárias ao aperfeiçoamento da comunicação (LEGRAND, 2010, p. 15)

O segundo ponto importante dos efeitos do Desemparedamento das Infâncias é sobre a liberdade que é dada aos corpos das crianças. Liberdade essa que muitas vezes é negada nos ambientes fechados, como: correr, saltar, abaixar, levantar etc.

Explorar um ambiente externo, como um pátio ou uma quadra, por exemplo, exige muitas vezes que o professor renuncie ao seu controle sobre os corpos das crianças. Ir a um jardim em filas, apenas observar sem poder tocar na terra, talvez molhar uma planta e retornar para a sala de aula não seria uma prática enriquecida segundo as concepções desta pesquisa. É necessário libertar, oferecer contato com elementos da natureza, permitir que as crianças explorem e utilizem diversos movimentos e estratégias para se conectar com este ambiente.

Nesse sentido, segundo Michel Foucault (1987) em seu livro *Vigiar e punir*, diz que “[...] a disciplina precede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1987, p. 168). Esta citação nos aponta a preocupação que é dada a disciplina e a organização dos corpos e gestos nos espaços escolares. Filas, sentar-se em carteiras por longos períodos de tempo, falar apenas no momento permitido são alguns exemplos de controle dos corpos que são feitos nas crianças até mesmo da Educação Infantil. Essa prática permite que a rotina seja realizada em tempo padronizado com grande ênfase na produção.

Seria ainda prematuro dizer: deixai as crianças em liberdade; deixai-as correr lá fora sob a chuva, tirar os sapatos e pular nas poças d’água; pisar, descalças, a relva úmida dos prados; que elas possam descansar tranquilamente sob a sombra acolhedora de uma árvore, gritar e ir de encontro ao sol nascente que acorda todos os seres vivos que têm seu dia dividido entre a vigília e o sono. Nós, pelo contrário, ficamos a imaginar mil modos para fazer a criança adormecer após a aurora, esforçando-nos por convencê-la a não tirar os sapatos e correr pelo gramado. E assim que, diminuída por nós, irritada em sua prisão, a criança começa a matar insetos e outros animaizinhos inofensivos; e achamos tudo muito “natural”, sem nos aperceber de que essa almazinha já se está tornando uma estranha face à natureza. Tudo o que desejamos é que ela se adapte o melhor possível à prisão sem sentir-lhe o fastio. (MONTESSORI, 1965. p 67)

Na contramão dessa visão engessada de educação, defendemos o Desemparedamento das Infâncias como prática que busca relacionar as crianças com a natureza através dos conhecimentos e das premissas da Educação Ambiental Crítica que possibilite libertar as crianças das cadeiras e mesas enfileiradas, permitindo o movimento e desenvolvimento de sua coordenação motora ampla.

Essa mudança de paradigma exige que o professor repense suas práticas e elabore novos modos de atuar, através dos “[...] saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com educandos e educadores de profissão” (TARDIF, 2002, p. 50).

Por último, apontamos a importância da conexão da criança com a natureza de forma respeitosa a partir do entendimento de que a saúde e o bem-estar das crianças pequenas aumenta quando estão em contato com a natureza. Louv, 2018, página 58 traz um conceito inédito sobre o assunto “O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais”. Segundo suas pesquisas, Louv (2018) aponta a importância de vivências significativas das crianças em ambientes naturais e o brincar livre nesses espaços para que possa crescer saudáveis e felizes.

3- METODOLOGIA

A metodologia contribuiu para que a pesquisa fosse realizada de maneira organizada e assertiva, buscando gerar e interpretar dados coerentes com o tema: Desemparedamento das Infâncias. Nesse sentido, apresentamos neste capítulo o tipo de pesquisa, em qual contexto ela foi realizada, os instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise de dados que foi mais pertinente às demandas da presente pesquisa.

3.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa visa que o pesquisador percorra um caminho seguro em sua pesquisa, na escrita do trabalho e na geração e análise dos dados. Ao retornarmos ao objetivo geral - ‘compreender quais fatores podem contribuir para a atuação docente em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias na Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia’ - observamos a necessidade de uma pesquisa de caráter qualitativo para o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Caleffe e Moreira (2008, p. 54), os dados quantitativos em pesquisas sociais não dão a devida atenção às interpretações e significados que os indivíduos dão aos eventos e situações. Ou seja, não levam em conta o contexto dos levantamentos de dados, diferente da pesquisa qualitativa que leva em consideração os eventos do mundo social e o contexto histórico e cultural em que esses eventos acontecem.

A pesquisa foi exploratória, de cunho qualitativo e com elementos da pesquisa-ação. De acordo com Caleffe e Moreira (2008, p.89), a pesquisa-ação pretende ser uma pequena intervenção em uma realidade e sua avaliação para saber os efeitos de tal intervenção. Foram realizados encontros no formato de roda de conversa com os professores da UMEI buscando intervenções através de leituras de textos, relato de experiências e troca de ideias.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Neste sentido, os encontros realizados tiveram o objetivo de aflorar discussões sobre o tema e através das participações dos professores foram construídos os dados que geraram resultados enriquecedores para a construção do produto educacional.

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula (CALEFFE; MOREIRA 2008, p. 92).

Como citado acima, a pesquisa-ação possibilitou conduzir uma pesquisa que busca apresentar soluções para alguns problemas do cotidiano da UMEI, relacionados ao uso dos espaços externos pelos professores e alunos, através de estudos e rodas de conversas que oportunizaram aos professores um novo olhar sobre suas práticas.

O tipo de pesquisa deste trabalho contém elementos da pesquisa-ação, por que:

Age como incentivo para a ação; 2)aborda o relacionamento pessoal e as relações humanas e está preocupada com a eficiência das pessoas no trabalho, as motivações, as relações e o bem-estar geral; 3) está preocupada com a mudança organizacional no que diz respeito a seus resultados para melhorar o funcionamento da empresa ou da indústria; 4)está preocupada com o planejamento e estabelecimento de políticas geralmente no campo da administração social; 5) está preocupada com inovações e mudanças e as maneiras pelas quais essas mudanças podem ser implementadas no sistemas;6) concentra-se na solução de problemas virtualmente em qualquer contexto em que um problema específico precisa ser resolvido; e 7) que proporciona a oportunidade de desenvolver conhecimento teórico. (CALEFFE; MOREIRA 2008, p. 92).

Consideramos que esse trabalho está alinhado com esses aspectos da pesquisa-ação uma vez que procura incentivar professores e gestores a buscarem meios de desemparedar as crianças, através do diálogo em conjunto. Essa preocupação com a mudança de valores e práticas organizacionais faz com que possamos, em equipe, solucionar os problemas encontrados no andamento da pesquisa.

[...] a metodologia da pesquisa- ação refere-se a um tipo especial de produção de conhecimentos, comprometida com a ação-intervenção no espaço social em que realiza a investigação. No caso da pesquisa-ação em educação, a compreensão, pela investigação do fenômeno educativo articula-se à ação de educar, isto é, o fenômeno educativo é investigado no próprio processo de educar. Trata-se, portanto, de radicalizarmos na superação da neutralidade da pesquisa científica: o ato investigativo está comprometido, profundamente, com o ato educativo crítico, transformador, emancipatório. (TOZONI- REIS, 2008, P. 163)

A pesquisa-ação se faz necessária para este estudo uma vez que deve levar em conta a realidade local, as intervenções necessárias, os diálogos, as investigações, sem perder o compromisso com o pensamento científico e produzindo conhecimento. Tudo isso valorizando e levando em consideração os processos educativos, as práticas e os fazeres pedagógicos.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi realizada na Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia, localizada na zona norte de Niterói, no bairro Fonseca, na Rua Teixeira de Freitas. A UMEI foi inaugurada no ano de 2017 e atende crianças de dois a cinco anos de idade em tempo integral, das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde. Atualmente, atende 157 crianças. Faço parte da equipe docente e sou professora regente da UMEI desde 2019. Observo que tanto os professores quanto a equipe diretiva lidam com questões relativas ao emparedamento diariamente com dúvidas, receios, resistências, medos e motivações. O bairro onde a UMEI está localizada é em sua maioria residencial. Ao redor da UMEI há uma Clínica da Família, uma quadra poliesportiva, uma Associação de Moradores, casas e uma área de vegetação nativa. Costuma ser uma comunidade alegre que, aos finais de semana, as pessoas se reúnem para realizar festas e feiras. O público que a unidade atende é de crianças de classe baixa, de maioria parda.

A UMEI é composta por três andares assim distribuídos:

- Primeiro andar: hall de entrada, jardim, três salas de referência, secretaria, direção, dois almoxarifados, refeitório, cozinha, despensa, corredor lateral, lavanderia, dois banheiros para as crianças, um banheiro para cadeirante e dois para funcionários e rampa de acesso ao segundo andar.
- Segundo andar: rampa de acesso, sala de multimídia, sala de recursos, sala dos professores, quatro salas de referência, um banheiro para cadeirante e dois para as crianças e um almoxarifado.
- Terceiro andar: rampa de acesso, pátio coberto, um banheiro para cadeirante, dois banheiros para as crianças e uma sala de referência.

Figura 1- UMEI Regina Leite Garcia



Fonte: Acervo da autora, 2025

A unidade é composta por Equipe de Articulação Pedagógica: 1 Diretora geral, 1 Diretora Adjunta, 1 Pedagoga e 1 Agente de Administração Educacional; II. Equipe Docente: 23 Professores Regentes, 3 Professores de Apoio Especializado, 2 professoras adjuntas; III. Grupo de Apoio Operacional: 4 Auxiliares de serviços gerais, 4 Merendeiros.

Os participantes da pesquisa trabalham nessa escola onde eu também trabalho, logo já tinha contato com todos eles diariamente e todos já sabiam do meu desejo em pesquisar sobre o tema desta pesquisa. Sendo assim, estive em contato permanente com eles, mas nosso primeiro encontro oficial foi presencial, no horário do planejamento pedagógico, onde foi apresentada a pesquisa e seus objetivos. O aceite foi através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) que foi apresentado no primeiro encontro.

O público alvo da pesquisa foram todos os profissionais envolvidos com as questões pedagógicas da escola. Sendo 30 profissionais ao todo: 1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 1 coordenadora, 1 pedagoga, 23 professores regentes e 3 professores de apoio especializado.

3.3 População e amostra

A população da pesquisa foi composta por vinte e três professores de educação infantil, três professores de apoio de crianças especiais e a Equipe de Articulação Pedagógica que é formada por uma pedagoga, uma coordenadora, uma diretora adjunta e uma diretora geral da unidade. A amostra foi composta por aqueles que aceitaram participar da pesquisa, assinando o TCLE e participando de pelo menos 70% das atividades propostas - um total de 17 profissionais.

Foram convidados os profissionais que desenvolvem trabalhos pedagógicos junto das crianças da UMEI, são eles: professores, professores de apoio, coordenadora, pedagoga, diretora adjunta e diretora geral, pois a pesquisa gira em torno da atuação docente.

Os participantes que não assinaram o TCLE não puderam participar da pesquisa por motivos éticos. Os cozinheiros, faxineiros e porteiro não fizeram parte desta pesquisa, pois seu foco foi a atuação docente. Convidei apenas os profissionais que tinham a responsabilidade com as questões pedagógicas e que lidam diariamente com as crianças e com a organização de suas rotinas. Foram excluídos da pesquisa os participantes que realizarem menos de 70% das atividades propostas.

Os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas, podendo futuramente oferecer às crianças um maior contato com os espaços externos da UMEI e com os movimentos de seus corpos, podendo proporcionar vivências mais significativas para as crianças.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Utilizamos os seguintes instrumentos de geração de dados: um questionário inicial (Apêndice B), audiogravação das rodas de conversa realizadas com os participantes da pesquisa durante a realização dos encontros e para finalizar realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), também gravadas em áudio. A pesquisa de modo geral foi realizada de forma híbrida com momentos online e outros momentos presenciais, como descritos abaixo.

O questionário mapeou algumas questões e tirou dúvidas iniciais para que a pesquisa pudesse percorrer um caminho mais assertivo. Caleffe e Moreira (2008, p. 106) orientam que um questionário deve ser atrativo em sua apresentação, breve, de fácil entendimento e de preenchimento razoavelmente rápido. Os dados construídos a partir do questionário ajudaram a desenvolver um panorama inicial do campo de pesquisa e de seus participantes, no sentido de que as rodas de conversa pudessem ser planejadas a partir das demandas e necessidades dos participantes da pesquisa. O questionário foi organizado com questões objetivas e foi divulgado através do *Google Forms*, pois esta plataforma facilita o envio de formulários e pesquisas objetivas de forma online. O tempo médio para a realização do questionário foi de 20 minutos.

As rodas de conversas foram planejadas em cinco encontros com duração de duas horas cada um - tempo semanal disponível para o planejamento pedagógico na unidade. Nesse sentido, as atividades foram planejadas de forma que, nesse tempo, fosse dada prioridade à fala de todos os participantes. Os encontros fomentaram discussões sobre o tema ‘Desemparedamento das Infâncias’, trazendo textos para estudos e trocas de experiências entre os profissionais. As rodas de conversa foram gravadas em áudio para que, após os encontros, pudessem ser transcritas e analisadas as falas, através da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2020). As rodas de conversa foram realizadas no horário de planejamento coletivo da UMEI de forma presencial.

Ao final da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis participantes. Essas entrevistas também foram gravadas em áudio e tiveram duração média de 40 minutos. Elas aconteceram no momento do planejamento coletivo através de agendamento de horários com os professores.

Os dados do questionário, das falas da roda de conversa e das entrevistas foram publicadas de forma anônima, com o intuito de preservar a identidade e a privacidade do participante da pesquisa.

Segue abaixo um quadro explicativo dos instrumentos de geração de dados:

Quadro 1 – Instrumentos de geração de dados

Instru- mentos de geração de dados	Quantida- de de participantes	Online ou presencial	Horário	Duração	Horá- rio de trabalho na escola?	Objetivo do instrumento de geração de dados	Público- Alvo
Questi- onário	17 Participantes	Online (Google Forms)	A critério do participan- te	20 minutos	A critério do participa- nte	Conhecer os participantes da pesquisa nos aspectos pessoais, de formação e de práticas de desemparedament- o (se houver) através de questões objetivas.	Professo- res e equipe diretiva da UMEI
	17 Participantes	Presen- cial	Às quartas- feiras das 15:00h às		Às quartas- feiras das	Teve o intuito de apresentar aspectos teóricos sobre a temática e	

Roda de conversa		(no horário de planejamento coletivo da UMEI)	16:00h e em horários combinados com os participantes	Uma hora	15:00h às 16:00h e em horários combinados com os participantes	fomentar discussões entre os professores, buscando a articulação entre teoria e prática.	Professores e equipe diretiva da UMEI
Entrevista	Seis participantes assinantes do TCLE.	Presencial no momento do planejamento coletivo	A combinar com os participantes	40 minutos	A critério do participante	Abordou a temática do Desemparelamento para uma educação infantil comprometida com a Educação Ambiental Crítica de maneira mais direta, realizando perguntas norteadoras mais específicas e individuais.	Professores e equipe diretiva da UMEI

Fonte: A autora, 2025.

3.5 Metodologia de análise de dados

A metodologia de análise de dados que foi utilizada nesta pesquisa é a Análise de Conteúdos de Laurence Bardin (2020), de cunho qualitativo. Segundo Bardin (2020, p.44) “esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).”

A partir do momento que o pesquisador toma nota das falas ou textos escritos, produzidos pelos participantes da pesquisa, deve utilizar diversas técnicas que se complementam para tentar entender o contexto dessas mensagens e conseguir diferenciar o que será importante ou não para sua pesquisa. Após, será necessário a utilização de técnicas para articular as falas e textos com o trabalho a ser desenvolvido.

Sendo assim, após as transcrições das audiograções das rodas de conversa e das entrevistas, realizamos o tratamento das falas dos participantes com o intuito de construir as categorias de análise, a partir das etapas indicadas nessa técnica.

Segundo Bardin (2020, p.121) a análise de conteúdo se apresenta em torno de três etapas cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Realizamos essas etapas com o intuito de organizar os dados, construir categorias e proceder a análise para a construção dos resultados da pesquisa. No próximo capítulo, as categorias serão apresentadas e procederemos a análise.

3.6 Descrição das etapas da pesquisa

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa com referenciais teóricos com autores e conceitos que deram fundamentos ao nosso trabalho. A leitura de leis, diretrizes e pareceres com a temática também foram realizadas e nos auxiliaram na construção dos contornos teóricos desta pesquisa.

Em seguida, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética do Colégio Pedro II e à Plataforma Brasil, obtendo aprovação (Número CAAE: 77101324.5.0000.9047), que se encontra no Anexo A.

Apresentamos a pesquisa para os profissionais da UMEI Regina Leite Garcia convidando-os a participarem com suas contribuições. Após, solicitamos a assinatura do TCLE (Apêndice A) àqueles que aceitarem participar ativamente da pesquisa. Em qualquer momento os participantes puderam retirar seu consentimento e deixar de fazer parte da pesquisa.

Depois de colher as assinaturas, iniciamos o período de geração de dados com a aplicação do questionário (Apêndice B) que nos apontou alguns caminhos a serem percorridos pela pesquisa.

As rodas de conversas aconteceram no horário de planejamento coletivo dos professores e foram momentos de estudo, troca de experiências e de ideias. Foram momentos para discutirmos sobre os espaços externos da UMEI e sobre aqueles que ficam fora dela, refletindo sobre suas potencialidades e desafios, maneiras de ocupá-los e sobre a importância do

desemparedamento para as crianças da nossa UMEI. Segue abaixo a sequência de atividades do minicurso no Quadro 2:

Quadro 2 – Planejamento do minicurso/rodas de conversa

Primeiro encontro	
Tema	O que é Desemparedamento das Infâncias? E qual sua importância?
Público-alvo	Professores de Educação Infantil, professores de apoio e equipe diretiva
Duração	1 hora de atividades assíncronas 1 hora de atividades síncronas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar o tema Desemparedamento das Infâncias; ● Fomentar o diálogo sobre a temática com os professores e equipe diretiva;
Material Utilizado	<ul style="list-style-type: none"> ● Slide com algumas informações sobre a temática ● Vídeos do Youtube; ● Capítulos digitalizados do livro ‘Educação Infantil como direito e alegria’, Lea Tiriba, 2018.
Atividades assíncronas	<p>Leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introdução do livro; ● Capítulo 7 – Reconectar-se com a natureza, desemparedar; ● Capítulo 9 – Redesenhar os caminhos de conhecer;

	<p>Assistir aos vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Canal Alana / Inspirações: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desemparedar as crianças na escola: https://youtu.be/CB1qg43k05A?si=ungsnXzio7M2fhh ○ A natureza e as culturas tradicionais: https://youtu.be/1j0u96dySBI?si=re3an9UZD-X0dD5W ○ Transtorno do déficit de natureza: o que é isso?: https://youtu.be/UBa06WUZ7a4?si=DxeQcjLxDuPw0sLE
Atividades síncronas	<p>Neste momento, em uma roda de conversa, os professores puderam dialogar, debater e refletir sobre a temática relacionando os textos e vídeos com suas práticas docentes. Foi realizada uma dinâmica onde os professores deveriam responder a duas questões geradoras:</p> <p>1ª- Como me sinto durante 8/9 horas dentro do espaço fechado das salas?</p> <p>2ª- Como me sinto em contato com a natureza em espaços abertos?</p> <p>As respostas dessas perguntas foram escritas em um papel e colados em uma cartolina formando assim uma nuvem de respostas que foi lida posteriormente e comentada pelos participantes.</p>

Avaliação	Acompanhamento e registro das falas das rodas de conversa
Segundo encontro	
Tema	Nossos espaços
Público-alvo	Professores de Educação Infantil, professores de apoio e equipe diretiva
Duração	1 hora de atividades assíncronas 1 hora de atividades síncronas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar os espaços considerados pela equipe como sendo de desemparedamento na UMEI (quadra, jardim e hall de entrada); ● Preencher os Planos de ação (Apêndice D);
Materiais utilizados	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeos do youtube; ● Capítulos digitalizados do livro ‘Educação Infantil como direito e alegria’, Lea Tiriba, 2018. ● Planos de ação (Apêndice D);
Atividades assíncronas	<p>Leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Capítulo 2 – A natureza como lugar de sujeira, da doença, do perigo, do incontrolável, da liberdade; ● Capítulo 6 – Se quisermos um cotidiano melhor, será preciso inventá-lo;

	<p>Assistir aos vídeos disponíveis no youtube:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Canal Alana: Pílulas I Tempo do Brincar: https://youtu.be/NqK147AfJnA?si=OlOWqcZqMW7MyWxm ○ Canal Projeto Preserva: Uma floresta para desemparedar a infância: https://youtu.be/15CRCWOApFA?si=rSRS7W671axIwFW4
Atividades síncronas	<p>Neste encontro os professores e equipe diretiva foram convidados a preencherem dois planos de ação a partir da observação e exploração dos espaços. O primeiro plano consistia em observar aspectos que deveriam ser melhorados nos espaços considerados de desemparedamento visando a segurança e melhores condições de exploração pelas crianças. No segundo plano de ação os profissionais preencheram com as atividades que já poderiam ser realizadas naquele espaço.</p>
Avaliação	Acompanhamento e registro das falas e do plano de ação
Terceiro encontro	
Tema	O desemparedamento na prática
Público-alvo	Professores de Educação Infantil, professores de apoio e equipe diretiva

Duração	1 hora de atividades síncronas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trocar experiências de atividades realizadas nos espaços externos do prédio da UMEI,
Atividades síncronas	<p>Neste encontro os professores e equipe diretiva foram convidados a realizarem a roda de conversa fora das salas. Ficamos em roda no hall de entrada. Os participantes foram estimulados a falarem sobre suas práticas realizadas nestes espaços. Algumas perguntas geradoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quais atividades vocês já realizaram com as crianças na quadra? E no jardim? E no hall de entrada? ● Quais atividades podem ser relacionadas com a Educação ambiental? ● Quais atividades vocês têm vontade de fazer nesses espaços?
Avaliação	Acompanhamento e registro das falas da roda de conversa
Observações:	Utilizamos o livro “Educação infantil como direito e alegria” de Lea Tiriba (2018) como base para o desenvolvimento de leituras, discussões e embasamento teórico.
Carga horária total do minicurso:	5 horas

Fonte: A autora, 2025

Para concluir a geração de dados realizamos entrevistas semiestruturadas (Apêndice C) com os participantes. Tanto as rodas de conversa como as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas.

Os professores e a Equipe diretiva que participaram da formação continuada, oferecida pela pesquisadora através do minicurso demonstraram sensibilidade e interesse sobre os assuntos apresentados, concluímos assim, que o desfecho primário foi atingido.

A metodologia da pesquisa subsidiou a elaboração do PE ‘Um convite ao Desemparedamento das Infâncias’ concebido como instrumento de inspiração e multiplicação dessa abordagem, fortalecendo o compromisso com uma educação mais sensível, aberta e conectada ao mundo infantil.

4- ANÁLISE DOS DADOS

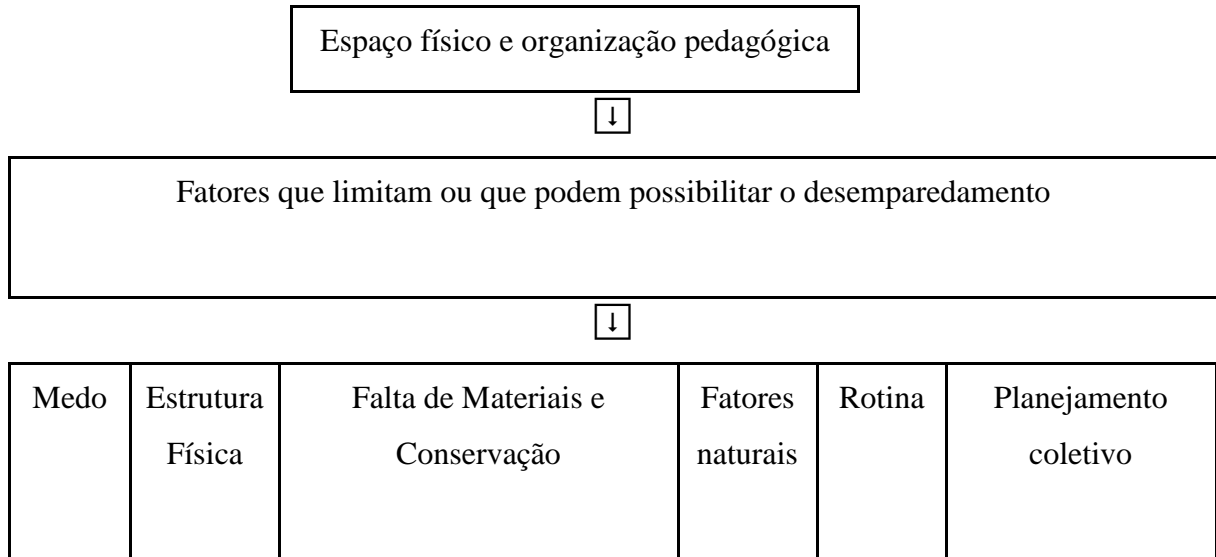
Neste capítulo analisamos os dados gerados a partir das rodas de conversas e entrevistas realizadas com os professores e equipe de articulação pedagógica da UMEI Regina Leite Garcia. Inicialmente aplicamos um questionário, respondido através do Google Forms, que teve o objetivo de mostrar características gerais dos participantes da pesquisa e contribuir para a elaboração das rodas de conversa. As rodas de conversa aconteceram em quatro encontros e, ao final, tivemos seis professores entrevistados. Todo material gravado em áudio foi transcrito para realização da leitura flutuante e categorização dos conteúdos de fala. Os dados foram analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2020). Segundo Bardin (2020) a leitura flutuante seria uma leitura inicial onde o pesquisador tem os primeiros contatos com os documentos e transcrições da pesquisa e a categorização já seria um momento mais conciso onde o pesquisador já consegue classificar e agrupar os dados para interpretá-los de maneira organizada e formal. E essas foram as etapas e orientações que foram realizadas.

A pesquisa buscou responder o seguinte objetivo geral: ‘compreender quais fatores podem contribuir para a atuação docente em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias na Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia’. Para que o objetivo geral fosse alcançado elencamos dois objetivos específicos ‘(1) identificar os fatores limitantes e os fatores que possibilitam o desenvolvimento de atividades nos espaços externos da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e (2) analisar as ações que contribuem para uma atuação docente nessa perspectiva, a fim de contribuir para que essas sejam incentivadas e realizadas nos espaços da Educação Infantil’.

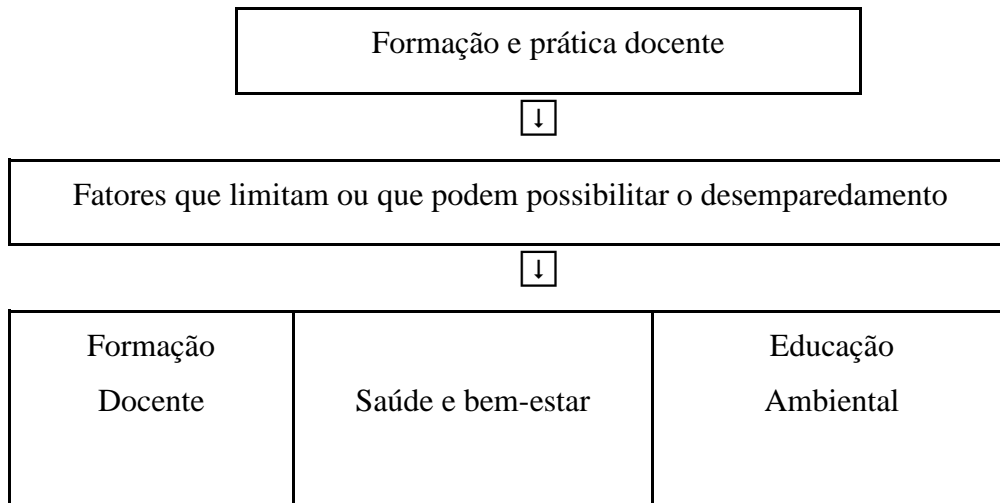
Após a leitura flutuante dos dados e a realização da pré-análise, os conteúdos de fala foram organizados em duas grandes categorias:

- 1- Espaço físico e organização pedagógica
- 2- Formação e prática docente

Através da exploração dos conteúdos de fala entendemos que as duas categorias apontavam para a construção de subcategorias que serão descritas ao decorrer deste capítulo. Como resultado da categorização dos dados, elaboramos quadros organizacionais (Figura 2 e 3) com apontamentos extraídos dos conteúdos de fala de cada categoria, com o intuito de facilitar a interpretação dos dados.

Figura 2 – Categoria: Espaço físico e organização pedagógica

Fonte: A autora, 2025

Figura 3 - Categoria: Formação e prática docente

Fonte: A autora, 2025

A partir desses quadros organizacionais procuramos entender aspectos que dificultam e que facilitam o desemparedamento nos espaços de Educação Infantil, atendendo ao nosso primeiro objetivo específico da pesquisa: ‘identificar os fatores limitantes e os fatores que possibilitam o desenvolvimento de atividades nos espaços externos da Unidade Municipal de Educação Infantil’. Algumas subcategorias encontradas são basicamente limitantes, outras

auxiliam na ação do desemparedar. Porém, algumas flutuam entre um aspecto e outro, dependendo do contexto ou da visão do professor.

É importante ressaltar que o segundo objetivo específico desta pesquisa - ‘analisar as ações que contribuem para uma atuação docente nessa perspectiva, a fim de contribuir para que essas sejam incentivadas e realizadas nos espaços da Educação Infantil’ - foi alcançado ao longo da análise das duas grandes categorias, dentro dos ‘fatores que podem possibilitar o desemparedamento’. Neste momento, partiremos para a análise dos dados tendo como base nosso referencial teórico.

4.1 Espaço físico e organização pedagógica

Ao discutir sobre desemparedamento nas rodas de conversa e entrevistas notamos muitas falas sobre o ‘espaço físico’ da UMEI. Essas falas flutuavam entre fatores que possibilitam ou não a ação do desemparedar. Dentre os fatores que limitam o desemparedamento, o medo foi um conteúdo bastante persistente nas falas que relacionaram o desemparedamento e o espaço físico, como podemos observar na fala desses professores:

M: Depende do contato com a natureza. Alguns espaços não me sinto bem. Não gosto de bichos (cobra, etc.);

R: Então eu coloquei, eu escrevi sobre a, pensei na proteção, na situação, né, no emparedamento. Eu coloquei aqui, num espaço, é, livre, né, de natureza, você sente tranquilidade, sente, sente livre, mas também muitas vezes acontece isso também, de se sentir desprotegido, né, dessa nossa vida que a gente tá ultimamente. São tantos acontecimentos, né?

J: Por mais que a gente traga pra cá, a gente também tem aquela preocupação de... de também estar se machucando. Mas assim, a gente vai aprendendo aos pouquinhos. O que a gente achava que não podia, já pode. E porque não podia.

J: Mas a gente esbarra em outro problema. São 17, são 20, de uma certa forma você também tem aquela preocupação do cuidado ali, de não querer se machucar, entendeu?

P: Então, uma das questões é não considerar o espaço como currículo. Acho que isso é fundamental. Porque no momento que você não considera como currículo, você utiliza, por

exemplo, o espaço de jardim como depósito de lixo. Então, se tem alguma obra, tem que jogar os entulhos, joga-se no quintal das borboletas, no jardim, nos espaços abertos. Eu acho que a maior dificuldade é essa, é claro que a gente tem como driblar, então jogou um cascalho, alguma coisa que gera perigo para as crianças, a gente vai trabalhar em um outro local, mas eu acho que é importante também pontuar essa responsabilidade, que também é uma responsabilidade administrativa de perceber aquele espaço como currículo, logo evitar que coisas desse tipo aconteçam, porque muitas pessoas acabam não usando exatamente por medo de algum risco que possa ocorrer, por ter um vergalhão, por ter alguma coisa assim, como tem tido ultimamente.

G: Tem um desenho do Ivan Cruz no muro da escola, do lado de fora. Foi uma dificuldade para levar as crianças. Teve que levar de quatro em quatro. Na mão, porque senão dava problema. (A equipe diretiva estava com medo das crianças irem observar o muro pelo lado de fora da UMEI.)

O medo a princípio pode não ser algo tão ruim. Faz-nos ter cuidado e pensar em modos de nos proteger e pensar em estratégias para fazer algo sem correr grandes riscos. Porém, o medo que congela, que não nos deixa agir, que restringe a liberdade das crianças e movimentos infantis e que trava nossas ações não é saudável. Tiriba cita Foucault em seu livro, 2018, p. 37 “Emparedadas, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada”. Neste contexto o medo produz não apenas um emparedamento físico, mas também mental e social. O medo impede as crianças de explorarem os espaços e os movimentos de seus corpos livremente.

Esse medo quando falamos em desemparedar impede que crianças cresçam com saúde e ainda diminui a conexão criança-natureza, dificultando ainda mais o desenvolvimento de uma Educação Ambiental nas vivências da Educação Infantil; já que a convivência com a natureza seria um primeiro estágio para qualquer movimento de sensibilização/conscientização em relação às questões socioambientais. Segundo Richard Louv em sua obra ‘A última criança na natureza’:

O medo é a força mais potente que impede os pais de permitir aos filhos a liberdade que eles mesmos tiveram quando eram jovens. O medo é a emoção que separa uma criança em desenvolvimento dos benefícios plenos e essenciais da natureza. O medo do trânsito, da criminalidade, de desconhecidos - e da própria natureza. (LOUV, 2018, p.143)

Esse medo citado pelo autor em relação aos pais, também foi observado em relação aos professores desta pesquisa. Medo que a criança se machuque no espaço externo da escola (como se ela não se machucasse por vezes dentro das próprias salas e pátios cobertos), medo da violência local, medo de que as crianças retornem para casa sujas, medo dos ‘perigos da natureza’, medo de doenças... Como se o que acontecesse dentro de uma sala de aula, os professores estivessem resguardados pois esse é o lugar onde as crianças deveriam estar... Mas, o que acontecesse nos espaços externos, seria de responsabilidade do professor, pois este poderia ser julgado pelo fato de que as crianças não deveriam frequentar esse espaço.

Este medo de deixar a criança livre em contato com a natureza inicia-se na família, reflete na escola e até mesmo em documentos oficiais da Educação (Tiriba, 2018). Não que sejam medos totalmente irracionais e que devam ser descartados. Pelo contrário, as escolas precisam analisar esses medos, colocando-os como figura de estudo e buscando sua superação para que esse medo vire um fator potencializador e não inibidor do desemparedamento.

Tiriba (2018), cita algumas ações que a escola pode fazer para superar essa visão do medo do espaço aberto das escolas de educação infantil, como: conversar com as famílias buscando superar suas inseguranças em relação aos medos de deixar as crianças brincarem com elementos da natureza (areia, água, ...) e a importância delas frequentarem espaços fora das salas, e conversar com as próprias crianças sobre suas ações nesses espaços abertos.

Outras medidas devem ser tomadas em relação à superação do medo de as crianças frequentarem espaços abertos das escolas, de acordo com cada realidade local. Mas é importante o medo se tornar um impulsionador de melhorias dos espaços externos e de criação de novas ações pedagógicas e não se desenvolva como sentimento paralisador, que impeça as crianças de frequentarem espaços ao ar livre em contato com a natureza. Vejamos o diálogo entre as professoras J e E abaixo:

J: E, você tem medo deles se machucarem ou deles se sujarem?

E: Nenhuma coisa nem outra. Se cair é normal, né? Se cair, eu vou ligar, eu vou pedir pra ele passar pelo processo. Qual é a regra da escola? Se cair, se machucou, direção. É muito grave? Hospital. Não é muito grave? Faz ocorrência. Tem regra, gente. Tem regra, mas é um parquinho, né? Se cair no parquinho, o que a gente vai fazer? Não é isso?

Abaixo a professora E relata os medos e algumas soluções na ação de desemparedar as crianças de dois anos:

E: Uma colega falou 'não, pode acontecer alguma coisa'. Aí, eu falei, vamos fazer um teste? Eu vou de dois em dois. Se eles gostarem, a gente leva todo mundo. Aí, ela falou assim, tá, leva dois. Eu fico aqui. Aí, eu trouxe dois. Pintaram e bordaram, adoraram. Voltei. Deu super certo. (sobre ir ao jardim com a turminha de dois anos)

Neste diálogo e relato observamos a professora E encorajando seus colegas a superarem seus medos e mostrando possibilidades de ocupação desses espaços. Em um primeiro momento, ela fala sobre o que deve ser feito no caso de alguma criança se machucar e mostra que é a mesma regra se ela se machucasse em qualquer outro lugar da escola. Observamos, com essa fala, que a professora E já sente este espaço do jardim como sendo um espaço comum da escola. No segundo momento, a professora E relata que até teve medo no início em levar a turma de dois anos ao jardim, mas que buscou meios de superar esses medos, que foi levá-los de pouco em pouco, em um primeiro momento. Estratégias como essas ajudam a superar o medo e a oferecer às crianças pequenas e bebês novas vivências.

Outra subcategoria encontrada nas falas quando discutimos sobre o espaço físico foram as 'estruturas físicas' desses espaços. As características dos espaços físicos externos ofertados nas escolas também são um aspecto que pode aumentar ou diminuir a sensação de medo em ofertá-los às crianças. Espaços físicos deteriorados, com lixo, muito mato, por exemplo, pode não ser convidativo para bebês e crianças pequenas. O espaço físico da UMEI foi visto como fator limitante pela equipe. A professora J questiona em dois momentos:

J: Mas o que fazer? Escola estruturada precisa de parede;

J: E também a de convir que não tem muito o que fazer né? Na questão estrutural, estruturalmente falando

T: Vamos quebrar mais umas coisas aí, pessoal.

J: Esse espaço. Quero quebrar ali do lado. Ali do lado eu quero quebrar. Quero quebrar tudo.

Estas professoras se preocupam com a própria estrutura física da UMEI e seus espaços e reconhecem como é difícil a superação do emparedamento quando chegamos em uma escola

já com uma estrutura posta e, se esta estrutura não facilita o desemparedamento das crianças, isto se torna um grande desafio para a equipe pedagógica daquela unidade.

J: Aí você abre a janela daqui você se depara com uma grade. Então já começa a angústia por aí. A grade, essa coisa que me deprime. Todas as salas do primeiro andar me deprimem. O primeiro andar inteiro por si só me deprime, né? Aí você vai no refeitório, arrasta mesa pra lá, arrasta mesa pra cá, todo dia isso.

G: Com ar condicionado fica um pouco melhor. Porém, ficar entre paredes dá a sensação de confinamento. E, no caso específico das UMEIs construídas pelo ‘Programa Mais Infância’¹¹, sair das paredes da sala e ver as paredes dos próprios espaços da UMEI não ajuda muito na nossa relação com a sensação de liberdade e contato com a natureza.

A estrutura física do prédio da nossa UMEI é formada por três andares ligados por rampa. No primeiro andar fica a sala da direção, a secretaria, três salas de aula, banheiros infantis e de adulto e o refeitório. O que incomoda os professores no primeiro andar é que as janelas das salas ficam bem próximas ao muro da escola e ainda são cobertas por um telhado o que impede as crianças de terem qualquer visão de natureza, céu, chuva, sol... A vista das crianças do primeiro andar é um corredor com alguns materiais de obra, muro e telhado de policarbonato. No segundo andar fica a sala multimeios, cinco salas de aula, sala dos professores e banheiros infantis e um banheiro para adultos. No terceiro e último andar fica o parquinho (coberto) e mais uma sala de aula.

As salas de aula e o refeitório são pequenos. Os professores reclamam muito que no momento do sono por exemplo, tem que arrastar as mesas e cadeiras para colocar os colchonetes e depois tem que arrumar tudo novamente. O refeitório também é um espaço bem apertado onde tem que arrastar bancos e mesas para que as crianças possam sentar no momento das refeições.

U: Aí eu falei assim ‘Abre aqui um pouquinho essa porta’. Aí abriu e eu fui pra lá, aí eu sentei e comecei a me questionar: ‘Meu Deus, estou com aquelas crianças dentro da sala, uma toda encatarrada, outra tossindo, tudo confinado ali dentro, o tempo inteiro a gente não vê o ar, não vê o sol, não faz uma atividade diferenciada para as crianças’. (professora do primeiro andar).

¹¹ O Programa Mais Infância foi uma política pública do município de Niterói, RJ, que foi responsável pela construção de creches e pré-escolas.

X: Eu fico pensando se isso também não acontece com as crianças. Mas crianças pequenas, não vão verbalizar, como ela falou. 'Eu tenho que sair um pouco, fica aqui, eu vou para lá'. Então assim, talvez como o comportamento dessa criança, talvez ela vai gritar, ela não vai expressar, nem identificar o que que está sentindo, né? Então me chamou muita atenção uns dos materiais da Beth, os sintomas, síndrome de alguma coisa, né?

Segundo Louv, 2018, poderíamos denominar essa síndrome de 'Transtorno do déficit da natureza'. Este transtorno não se apresenta como um diagnóstico médico, mas sim como uma observação de mudanças de comportamento observados pelo autor. De acordo com esse conceito existe uma relação de comportamentos das crianças dependendo dos espaços ocupados. Por exemplo, em espaços com verdes e áreas abertas, as crianças costumam, segundo o autor, ficar mais calmas, desenvolver melhor sua criatividade. Nesta fala acima a participante relaciona o transtorno com aspectos que ela observa no cotidiano da Educação Infantil.

A estrutura física do primeiro andar é algo bastante criticado pelos professores, suas janelas dão de frente para o muro da escola e ainda são cobertas por um toldo, fazendo com que as crianças não tenham visão de nenhum elemento da natureza, apenas do concreto e o ar mal circula. Os próprios professores se sentem mal com essa estrutura. Tiriba, 2018, faz o seguinte questionamento:

Não é difícil imaginar a satisfação das crianças, a sua alegria ao observarem o mundo lá fora, o céu, o vento nas árvores, a chuva... a sua alegria diante da movimentação, de animais, carros e pessoas, especialmente as conhecidas... Que significados, que aprendizagens possibilitam essas interações com o mundo social e natural que circunda os espaços onde a vida, cotidianamente, transcorre! Que direitos estão sendo desrespeitados quando as crianças não têm sequer acesso visual ao universo de que são parte? (TIRIBA, 2018, p.73)

No ano de 2018, em sua pesquisa de doutorado, a professora Lea Tiriba já fazia esses questionamentos que continuamos a fazer. Quem não gosta de desfrutar e descansar na vista de uma janela? É um aspecto simples que priva crianças pelo Brasil afora de observar o movimento em torno de sua escola. Mas sabemos que apenas janelas com vistas bonitas não seriam o suficiente. É necessário uma conexão real com a natureza e seus elementos e o desenvolvimento da liberdade dos movimentos dos corpos das crianças. Neste contexto, a estrutura física se torna um fator limitante para que as crianças tenham seus direitos respeitados e as possibilidades seriam modificar esses espaços e ofertar os espaços externos das salas para as crianças diariamente, quando tiver.

Em contrapartida a esse emparedamento físico das salas, nossa UMEI conta com uma quadra localizada na Associação de Moradores do bairro bem ao lado da UMEI, mas que fica do lado de fora dos muros da escola, um hall de entrada que é em grande parte coberto por uma estrutura de alumínio e um pequeno jardim. Na pesquisa, os professores pontuaram que existem fatores limitantes, mas que também existem potências nos espaços físicos da UMEI e que a existência desses espaços já seria algo positivo.

T: Aqui assim, pelo lado de outras UMEIS, mas a gente ainda tem algum escape, tem o jardim, você direcionando, você ainda vê o sol e as crianças também. Mas eu fico me perguntando nos espaços que de fato não tem, né? Nada. Que deve ser assim, você entrou, você saiu, já saiu outro tempo, já saiu outro turno, e você nem se deu conta.

M: Muitas coisas, é um espaço maravilhoso. (A professora se refere à quadra.)

E: Esse espaço aqui do jardim tão pequenininho, mas ele é muito produtivo, quando você vai, como a J falou, eu vou ali no jardim, nem que eu tenha que capinar, gente, você vai ver quantas coisas nesse capinar que você vai achar ali, você vai achar minhoca, você vai achar flora, fauna e tudo, recursos naturais, você vai achar de tudo ali, então é muito rico, o espaço é pequenininho, mas quando você chega ali, você tá.

S: Outro espaço bom também é a quadra, porque eles se sentem tão importantes chegando ali, porque é um espaço gigante.

A preocupação da primeira professora diz respeito sobre as construções de creches e unidades de educação infantil que se dão nos grandes centros urbanos. A maioria sem espaço verde, sem áreas externas potentes para as crianças brincarem. Sempre espaços cobertos, cimentados, com grama sintética, brinquedos de plástico; como é o caso do parquinho da nossa UMEI. Nas outras falas as professoras reconheceram nosso privilégio, enquanto unidade de educação, em ter alguns espaços externos. Porém, necessitamos ocupá-los com as crianças.

Na segunda roda de conversa realizamos um trabalho de observação dos espaços externos para o preenchimento de um plano de ação que pudesse nos auxiliar na superação de algum fator limitante dos espaços e no reconhecimento das suas potencialidades.

No espaço da quadra foram elencados diversos fatores limitantes, como por exemplo:

G: A quadra, eu já falei, uma das dificuldades que é ter que entrar em contato direto com outras instituições, que é a Associação e o Conselheiro Josino. Fora a quantidade de mosquitos, porque a gente não pode passar repelente nas crianças e fica complicado também.

M: Banheiro, água.

P: Cocô de pombo, corrimão da rampa. Eu já rasguei minha camisa lá embaixo. As bolas, aquelas bolas fininhas da escola, todas se rasgam aqui no canto. Cada um desses perninhas aqui, ó. Todas. Se bater, rasga. (se referindo a um arame solto)

C: Aqui na grade deveria ter uma tela de proteção, aqui na grade.

No hall da entrada chamado de pátio os professores pontuaram:

U: Então ainda tem essa questão, não dá pra usar sempre, tem que ser num horário mais azulado, com protetor, com sol quente, tem que ter essa questão da classe, tem mosquito. São várias questões que às vezes impedem, né?

P: Tem cimento. Fator limitante do pátio: O cheiro horroroso de cigarro.

G: O pátio da frente, além de ser cimentado, tem aquela tampa de ferro da bomba, né? Então, fica bem complicado também.

No jardim os professores observaram algumas dificuldades, como por exemplo:

L: Detesto! Assim, eu já não gosto e quando tu olha isso. (a professora se referia ao jardim cheio de capim alto) Olha, você sabe que eu vou na força do ódio, né.

G: A natureza está vivendo mais do que deveria. (se referindo ao capim alto)

C: Tem mosquito.

G: O jardim eu já falei também, que é um jardim de dois andares, as crianças às vezes não conseguem se conter em pular de um lugar para o outro e tem muito cimento também.

Também pontuaram, como fator limitante para o desemparedamento, a ‘falta de materiais e de conservação dos espaços’ para que os bebês e crianças pequenas pudessem frequentá-los com mais segurança :

P: Só tem que trazer coisas para complementar o espaço. (referindo-se a quadra)

J: É, tem que trazer material. (quadra)

P: Mas o problema não é limpeza. O problema daqui é a conservação. E quem conserva... Conservação. Quem conserva somos nós. (referindo-se ao jardim)

X: Mas aí a gente pede a limpeza, eles limpam e a gente vai conservar a partir de agora. É manter a limpeza. (jardim)

C: Até a gente plantou, né, Bianca? E de repente alguém foi lá e tirou os vasinhos. Tão jogando tudo... Plantaram os vasos de tempero em que a gente plantou.

G: Aí a gente chegou e falou, vamos ver o mais fácil. Ah, vamos suculenta, que é mais fácil, né? Difícil de morrer, não sei o quê. Mas a gente botou ela num lugar, daqui a pouquinho aparece em outro.

Nessas falas observamos a preocupação dos professores com os espaços. A falta de materiais para serem utilizados nos espaços pode dificultar as propostas pedagógicas ou limitá-las, principalmente no espaço da quadra e do pátio descoberto. Materiais como bola, bambolês, corda... poderiam enriquecer esses espaços. Já no jardim a falta de conservação com o espaço aparece mais forte. O jardim faz divisa com espaço de mata e em certa parte o muro é baixo. Os professores têm receio de que cobras ou outros animais que levem algum risco para as crianças atravessem e façam sua morada no jardim. Com o capim cortado, as professoras acreditam que o espaço fique mais seguro e livre desses tipos de animais. Outra situação que tem incomodado os professores é a falta de conservação em relação às atividades de plantio que são feitas pelas crianças que por vezes são retirados do lugar ou danificados dificultando a continuação e desenvolvimento de atividades desse tipo com as crianças.

A falta de materiais, conservação dos espaços e organização é um outro fator que pode evidenciar o tipo de importância que se é dado àquele local. Tiriba, 2018, p. 227 nos aponta “[...] esses pressupostos paradigmáticos estão no coração dos currículos escolares, modelando a organização dos espaços e das rotinas e definindo as interações entre seres humanos, e destes com a natureza.” Quando não vemos os espaços como currículo e não entendemos a importância de frequentá-los com as crianças diariamente, situações como o abandono do local e a falta de investimento no mesmo pode vir a ocorrer, empobrecendo ainda mais esses

espaços. Precisamos ir na contramão dessa visão limitante, valorizando e ocupando com as crianças cada vez mais os espaços externos das unidades de Educação Infantil.

Alguns professores, procurando superar as dificuldades encontradas em relação aos espaços, relataram algumas ações que podem possibilitar seus usos:

P: É, são meios estratégicos para conseguir usar o espaço, porque todos eles são limitantes. Até, inclusive, é essa aqui, que é mais arejado, mas tem o acesso aqui ao lado e tem um monte de material. Então, todos têm os seus limites, mas eu acho que todos têm possibilidades de serem utilizados. Um jardim, por exemplo, talvez não fazer aquele trabalho como antes, com todo mundo até o final. Mas há como chegar, sei lá, pra olhar pôr o que tá, simplesmente como lá observar como o que tá acontecendo, voltar. Não sei, não vou até o final, mas vou até a metade. E a gente tem ido muito lá olhar as bananeiras. E teve um dia que a gente foi lá só olhar as formigas.

P: É... Mas aí o que a gente faz? Minutos antes, todo mundo vai ao banheiro, pra poder ir lá, e a gente fica lá 20, 30 minutos. Ou seja, existem formas da gente conseguir usar os lugares. Não é o melhor lugar, não é a melhor forma, mas é o que tem, e a gente não nega o direito de ir ou não ir. (sobre a quadra, com difícil acesso aos banheiros)

Foram também citados os ‘fatores naturais’ como limitadores na ação do desemparedar, como por exemplo: mosquito, calor, chuva... Novamente traremos falas dos professores para ilustrar esta situação:

C: Tem mosquito.

U: Então ainda tem essa questão, não dá pra usar sempre, tem que ser num horário mais azulado, com protetor, com sol quente, tem que ter essa questão da classe, tem mosquito. São várias questões que às vezes impedem, né?

G: A natureza está vivendo mais do que deveria. (se referindo ao capim alto)

Esse mapeamento feito, ao longo da construção dos dados através da proposta de construção do plano de ação, pode ser uma base para compreendermos onde investir em melhorias e como potencializar o desemparedamento na UMEI. Porém, somente observar o espaço físico e detectar as necessidades não basta, percebemos isso na fala dos professores

abaixo: *G: Porque assim, eu posso levar, posso pensar em levar por uma hora, mas talvez o fator limitante seja a rotina.*

U: A gente estava conversando na semana passada, a gente não tem uma, nada assim experimental, a gente não tem um jardim talvez funcionando, talvez uma sala, diferenciada para a gente fazer alguma coisa, não tem, a gente fica o tempo todo, desde fevereiro a gente está o que? Recebe a criança, fica ali, vai para o refeitório, vai pro pátio...

Nem sempre, ter espaços para o desemparedamento basta. Muitas vezes outros fatores, como por exemplo a rotina (inundada por concepções e valores expressos nos currículos), fazem com que os professores não consigam ofertar às crianças momentos nos espaços abertos das escolas. Uma rotina maçante - onde a todo momento existem obrigações e afazeres, que não permite a liberdade para brincar, que a todo momento o professor ou a escola é quem decide o que vai ser feito - diminui a potência, autonomia e criatividades das crianças. A subcategoria ‘rotina’ foi observada através das falas dos professores como um limitador para o desemparedamento infantil.

A autora Léa Tiriba (2018, p. 196), faz a seguinte indagação em sua pesquisa “Assim, focando a reflexão no cotidiano de creches e pré-escolas: que rotinas, que práticas pedagógicas potencializam, que práticas oprimem?” Ou seja, nas rotinas da EI precisamos ficar atentos às ações pedagógicas que oprimem as crianças, principalmente quando tiram sua liberdade, inibem movimentos, as impedem de pular, correr.

Coutinho defende que:

As instituições de Educação Infantil devem ser um lugar de liberdade, que respeita os interesses das crianças. Não se deve limitar ao espaço fechado, mas proporcionar momentos em ambientes externos com a interação de ambientes naturais que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento (COUTINHO, 2022, p. 46).

Neste sentido, a rotina pode, sim, ser um impedimento ao desemparedamento, como os dados da pesquisa apontam. Porém, podemos pensar em rotinas e organizações pedagógicas mais leves e libertadoras que podem potencializar o desemparedamento; que propiciem às crianças momentos em ambiente aberto, com pouca intervenção dos adultos e poucos brinquedos estruturados. Momentos onde a criatividade infantil esteja em foco, momentos em contato com a natureza.

Outra subcategoria observada nas falas dos professores foi o ‘Planejamento coletivo’. Vejamos as falas de alguns professores:

J: Tem que ser tão diferenciado, trazer elementos diferentes, é a proposta. Desemparedar é a coisa mais fácil do mundo. O problema é você fazer. O outro que tá com você querendo fazer também, entendeu. Ter horário, ter horário. Ter o planejamento.

J: Então, é possível você fazer isso? É, é possível fazer. Mas aí, tipo assim, vamos, vamos todos os GREIS se envolver? Vamos. Mas aí é um, dois, três. O Horto foi maravilhoso, olha só. Fizemos três propostas diferentes em ar livre. Então, vamos supor, toda segunda-feira, o grei 2, sei lá, o grupo dois, né? As professoras vão ficar responsáveis por contação de histórias, vão se caracterizar, olha o movimento que a gente vai fazer na UMEI toda. ‘Mas não vai ser na UMEI não, vai ser lá na quadra? ah, não pode. Como que eu vou levar? Entendeu? Então, a própria instituição que já é estruturada e que a gente quer desconstruir isso, não vai querer. Então refestelar é reanimar, revigorar, restaurar. Se a gente não quer reanimar, se a gente não quer restaurar, então é pra blá blá blá, entendeu? É blá blá blá. Então, é, muita das vezes dá pra fazer aqui, na sala, aqui dá. Aqui eu tenho como fazer. Beleza, mas você tá fazendo diferente. Agora, ‘vamos juntar com o GREI 2. Não pode.’ Então não faz. É papo furado. Entendeu?

J: Mas você acha que... Vou botar na utopia. Você não acha que aqui, na UMEI Regina Leite, é possível? É possível. Só que aí o grupo todo vai querer? Essa é a questão.

C: É, isso tem que ser bem organizado, porque essa mudança da prática docente aí é possível, é. Mas, por exemplo, o espaço aqui não é tão grande. Então, tem que ter uma organização em relação à escola.

C: Então tem que estar todo mundo envolvido, entendeu? Tem que estar a gestão sabendo, ter esse horário certinho, assim como tivesse uma sala de multimeios, com controle de... Quem vai utilizar? Quando vai utilizar? Porque não dá pra todo mundo utilizar ao mesmo tempo ou no mesmo dia. Então tem que ter várias pessoas envolvidas. Não pode só o professor querer. A escola tem que saber de tudo pra poder nos ajudar. É isso que eu penso.

E: E o interessante é você trazer a comunidade pra você. Fazer alguma coisa? É importante plantar? Olha o nosso jardim como é que tá, gente. Vamos fazer alguma coisa? Você tem uma

plantinha em casa? Você pode dar uma mudinha? A mãe da Maria Cecília trouxe, né? Então, quando você busca uma ajuda da comunidade, dos seus pais, fica melhor.

Nessas falas os professores expressam que necessitam e desejam uma mudança paradigmática nos fazeres dos docentes, não de maneira individualizada e sim de toda a equipe. O envolvimento dos colegas de trabalho (pois algumas turmas trabalham com a presença de dois professores - bidocência), da direção da escola e até mesmo das famílias. Eles entendem que o movimento do desemparedamento deve ser coletivo.

Entendemos que essa subcategoria está intrinsecamente ligada com a subcategoria anterior, pois esse movimento coletivo poderia ser um potencializador na criação de novas rotinas, rompendo com rotinas limitantes ao desemparedamento. Refletindo mais uma vez com Tiriba (2018, p.198): “A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar. O convívio não pode ser uma opção de cada professora, mas um direito.” Direito da criança em interagir com seus pares, adultos e natureza de maneira saudável e livre. Isso em todas as turmas, sendo uma ação institucionalizada na escola. Como parte da organização e planejamento escolar, o desemparedamento precisa estar, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico de uma escola.

Algumas falas mostram que existem barreiras para um movimento coletivo e resistência de alguns profissionais, o que dificulta o processo. Concepções, valores, medo, comodismo, falta de entendimento sobre o assunto... são inúmeras as barreiras que são postas para o desemparedamento acontecer. Atualmente, percebemos a importância das rodas de conversa para oportunizar estudos que possibilitem a construção de uma valorização institucional em oferecer às crianças tempo de liberdade em espaços abertos, principalmente em contato com a natureza.

Ao questionarmos a responsabilidade pela manutenção e conservação dos espaços, outra vez nos deparamos com falas que mostram a necessidade de envolvimento de outros setores em um planejamento institucional/supra institucional, apontando que o planejamento deveria também estar nas políticas públicas:

M: Ali? Mas quem vai fazer? É uma coisa, a pergunta que não quer calar ... não é a escola que é a responsável. (Sobre a quadra)

C: É a Prefeitura.

G: É a Prefeitura, mas a associação.

L: É isso, a associação de moradores.

C : Caramba, aqui tá... precisa de uma limpeza geral. (sobre o jardim)

X: Já solicitei, hein.

Nestes diálogos observamos que um fator potencializador para o desemparedamento seria o envolvimento de outras entidades interligadas com a escola para que os espaços externos sejam organizados, tenham manutenção ou mesmo para que eles existam (como é o caso de obras e construções de escolas).

J: Deixa eu falar uma coisa também. Quando você fala de desemparedar e você fala só nesses espaços, eu já acho que as ações do governo, até a FME, em vez de falar assim, vamos pegar um ônibus pra ir em tal lugar, né? Isso é uma forma de desemparedar. Existe uma coisa que vocês poderiam também fazer, é... Convênio, convênio, por exemplo, o Sesc, né? Aí vamos fazer um convênio com o Sesc, pra quê? Pra usar a piscina, entendeu?

G: Então, mais imediato é propiciar um horário, sei lá, alguma coisa assim, com ônibus pra levar as escolas. Eu entendo que é difícil, porque são mais de 50, 90 escolas na rede, sei lá, e aí ônibus pra todo mundo eu acho que fica difícil. Mas seria o mais imediato e o mais rápido, né? Porque Niterói tem uma estrutura, tem um parque rural, tem um monte de lugar para as crianças acessarem, mas elas não conseguem acessar porque não tem transporte.

Sobre o planejamento coletivo, alguns professores relataram que este é um fator potencializador do desemparedamento e citam a importância da realização de visitas das crianças em outros espaços para além da escola, espaços da cidade. Para isso, eles pontuaram como necessário a aquisição de ônibus pela Secretaria de Educação e convênios com locais que possam oferecer vivências significativas para as crianças e propiciar o contato com a natureza e outros aparelhos culturais.

É interessante apontar que, certa vez, nossa UMEI promoveu um sábado letivo no Horto do Fonseca, Niterói, próximo da escola, onde as crianças foram com suas famílias. Foi um dia especial que todos que estavam envolvidos adoraram. Movimentos como esses também são

importantes para que as crianças tenham outras perspectivas e tenham contato com a cultura local e o desemparedamento possa ser potencializado, inclusive com a participação das famílias.

Para finalizar a sessão, trouxemos algumas reflexões colocadas pelos professores como possibilidades de uma mudança paradigmática de suas práticas, em relação ao emparedamento infantil:

P: É pensar se a gente tem um espaço, um espaço posto, né? Que a arquitetura tá aí, aí a gente entra e tem que trabalhar. Então, a gente trabalha também com o conceito de inédito viável, que é um conceito trabalhado pelo professor Paulo Freire, né? O que é possível fazer dentro dessas condições? Eu penso nisso também. Então, o emparedamento está aí, mas o que é possível fazer dentro das condições que a gente tem, né?

T: A gente tá mal acostumado, seria melhor se tivesse isso...seria melhor se fosse assim... e o que a gente pode fazer melhor com o que a gente tem hoje?

J: Mas assim, a criação de escolas, se não chega uma pessoa para ressignificar a escola, Beth, infelizmente, vai perpetuar isso aí até aos meus bisnetos e tal, entendeu? É isso.

Essas falas nos convidam a nos movimentarmos enquanto profissionais da educação para podermos mudar nossas práticas e valores. Que possamos, enquanto profissionais da educação, sermos personagens da mudança e não da manutenção de práticas já ultrapassadas. Como diria Paula Freire, 1996, p. 77 “Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.” Que possamos ser atores de uma mudança paradigmática voltada para a liberdade das crianças da educação infantil, o que entendemos como uma primeira etapa para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica nessa etapa da educação básica.

Entendemos que, nesse movimento transformador, que as práticas de desemparedamento infantil nos enreda, os ventos de uma Educação Ambiental crítica possam chegar e fincar raízes na Educação Infantil, pois “O primeiro desafio é de reconectar-se com a natureza, porque este é o caminho possível para o planeta. Em busca de novas perspectivas socioambientais, o desafio é religar, desfazer o colapso provocado pelo desenlace forçado, artificial” (TIRIBA, 2018, p. 41).

Observamos, nessa seção, que o desemparedamento não é somente uma questão de estrutura física, mesmo esse sendo o fator mais limitante encontrado nos dados dessa pesquisa.

Mas, os resultados também nos mostram que o emparedamento pode estar ligado a fatores emocionais, como o medo, e a fatores sociais como a rotina, o currículo da escola e até mesmo a formação docente, como também será observado nos dados apresentados a seguir.

4.2 Formação e prática docente

As rodas de conversa propostas para geração de dados dessa pesquisa propiciaram muitas reflexões sobre a prática docente por parte dos profissionais da UMEI Regina Leite Garcia. Dentre as várias reflexões sobre esse tema, muitas relacionaram a mudança na prática pedagógica com a necessidade de formação docente. Nesse sentido, uma subcategoria que apareceu como fator limitante, através dos conteúdos de falas dos professores e equipe diretiva da UMEI, foi a ‘formação docente’:

Professora T: Aí a gente entra na questão da formação. Na nossa formação a gente foi formado para quê? Para estar aonde? Para estar fazendo o que? Óbvio que agora a gente tem esses debates maravilhosos que falam diferente, né? Que fala da gente ir para outros ambientes. E o que o P falou da questão da prática, de você querer também, né? Não adianta você fechar a sua porta e entrar e ficar reclamando.

Professora C: Eu acho que também quando a pessoa entra na rede, em qualquer rede, a pessoa entra, assim, meio que limitada. Será que isso é legal? Será que vão receber bem essa minha ideia? E depois a gente vai amadurecendo.

Entendemos como formação docente a formação inicial do professor nos cursos iniciais e universidades, sendo complementada com a prática pedagógica cotidiana do professor e suas formações posteriores. Nessas falas acima, as professoras reconhecem sua formação como sendo emparedadora para atuar nas salas de aula. Em muitos cursos de formação de professores era até comum, nas aulas de didática, ensinar às alunas como se comportar na sala de aula, como apagar o quadro, técnicas de controle de turma. Era uma época em que o foco da educação era na ação do professor, no processo de ensinar; esse modelo de formação inicial docente acompanhou o período de ampliação de ofertas de vagas no ensino fundamental. Observamos, na virada do milênio, dois movimentos importantes: a ampliação da idade obrigatória de escolarização, com o crescente número de creches e pré-escolas no Brasil, e o aumento das discussões sobre Educação Ambiental. Esses movimentos dialogam entre si, pois neles

observamos novos paradigmas educacionais, novos valores e conhecimentos pedagógicos sendo colocado em evidência.

Se as funções das professoras se restringem fundamentalmente às salas, fica excluído de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam secundarizadas as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações, sentimentos, valores, enfim, outras dimensões do humano. (TIRIBA, 2018, p. 106)

Refletindo juntamente com Tiriba (2018), compreendemos que para que não sejam secundarizadas as aprendizagens relacionadas com a natureza, sensações, sentimentos - dimensões tão importantes para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos (e até mesmo com as crianças mais velhas) - é necessária a mudança de valores e práticas nos cursos de formação inicial e formação continuada, enfatizando-se conteúdos e ações que mostrem a importância das crianças em contato com a natureza, ao ar livre, tendo tempo e espaço para a liberdade e o desenvolvimento da criatividade infantil. Para que a formação pedagógica seja um fator potencializador de mudanças, é necessário que a formação docente dê espaço para a valorização dos sentimentos e sensações das crianças e que se preocupe com seu bem-estar e com a conexão da criança com a natureza, visando a formação de um ser humano integral.

Então, podemos pensar nessa necessidade de formação docente, apontada pelos professores, de acordo com Freire (1996, p. 39): “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Sendo assim, entendemos que os docentes expressaram suas opiniões sobre a necessidade de formação docente frente ao tema ‘Desemparedamento das Infâncias’ por entenderem a importância atual dessa temática diante das dificuldades que se apresentam em seu cotidiano de professor:

O que precisamos sempre ter em mente é que somos nós, adultos, que apresentamos o mundo para as crianças. Diferente dos outros animais, o ser humano nasce extremamente vulnerável e dependente do adulto. O que elas vão conhecer, os lugares que vão visitar, as experiências que vão ter, tudo isso passa por nós, as oportunidades que ela terá para interagir nesse mundo que ela está a desbravar. Ser adulto diante de uma criança pequena é ter uma grande responsabilidade quanto a essa versão de mundo que ela está formando. As práticas pedagógicas devem ser pensadas de modo que as crianças tenham contato com toda beleza que encontramos à nossa volta, essas experiências permitem a construção do desenvolvimento integral da criança (COUTINHO, 2022, p. 36).

Esta citação nos aponta a responsabilidade que os adultos têm em relação a apresentar o mundo às crianças. Que possamos apresentar um mundo onde valorizamos a conexão criança e natureza, seus sentimentos, emoções, onde possamos diminuir o desperdício e o consumismo.

Nesse sentido, Tiriba (2018, p.235) advoga a favor do desenvolvimento de uma “Educação Infantil ambiental”, o que demandaria ações na formação inicial e continuada de professores que atuam com crianças dessa faixa de idade.

Uma outra temática que apareceu bastante nas rodas de conversa, como fator potencializador para a busca de uma escola desemparedada, foi a subcategoria ‘saúde e bem-estar’ das crianças e dos profissionais de educação, onde os professores falaram bastante sobre a preocupação que eles observam em suas práticas cotidianas, tais como: a falta de luz do sol (vitamina D), estresse, aumento da agressividade e inquietação das crianças por estarem longos períodos em espaços fechados; também apontaram estresse e mal estar dos professores, por este mesmo motivo. Em contrapartida, relacionaram como que nos espaços externos as crianças se sentem melhor, diminuem as brigas, as disputas e brincam com mais liberdade e felicidade.

Na primeira roda de conversa, realizada com os professores e equipe diretiva, fizemos uma dinâmica que trazia duas questões geradoras:

1ª- Como me sinto durante 8/9 horas dentro do espaço fechado das salas?

2ª- Como me sinto em contato com a natureza em espaços abertos?

Quadro 3- Dinâmica do primeiro encontro do minicurso

1ª- Como me sinto durante 8/9 horas dentro do espaço fechado das salas? (colocar foto da dinâmica?)	2ª- Como me sinto em contato com a natureza em espaços abertos?
<ul style="list-style-type: none"> • Mal-estar; • Angustiada; • Esgotamento/cansaço, com sono, desejo que o tempo voe; • No ambiente fechado da escola, o que me incomoda é a falta do sol. Em alguns momentos (especialmente no horário da manhã) pegar sol me faz bem; • Sufocada; • Presa, engessada, sem ar; 	<ul style="list-style-type: none"> • Em espaço aberto me sinto tranquila, em paz, livre. • Livre (Nárnia/Terra do Nunca); • Liberdade é refestelar na “água” (rio, cachoeira, praia, lagoa). Liberdade é não pisar em “ovos”; • Em contato com a natureza, sinto-me revigorada e feliz, principalmente se este ambiente for de praia. Gosto de descansar a minha mente vendo a natureza;

<ul style="list-style-type: none"> • Aprisionada, sem vitamina D. Mas o que fazer? Escola estruturada precisa de parede. • No ciclone que não leva a Oz¹²; • Em um espaço fechado sinto que me falta liberdade para agir em alguns momentos e contextos; • Tenho pouco tempo com esse horário, mas me sinto presa, existe muita “vida” lá fora; • Presa, sensação de cansaço; • Isolada, presa, escondida; • No espaço fechado de sala de aula, por um período de 8/9 horas torna-se cansativo e um pouco estressante. Sinto-me algumas vezes, esgotada e sem criatividade para atender a demanda do grupo de referência; • Com ar condicionado fica menos pior. Porém, ficar entre paredes dá a sensação de confinamento. E no caso específico das UMEIs construídas pelo ‘Programa Mais Infância’, sair das paredes da sua sala e ver as paredes dos próprios espaços da UMEI não ajuda muito na nossa relação com a sensação de liberdade e contato com a natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Feliz! Liberdade; • Liberdade; saúde, bem-estar, sem preocupação com o tempo; • Me sinto livre, renovada, alegre...; • Liberdade; • Bem-estar; • Me sinto muito bem em contato com espaços abertos e com a natureza. Entretanto, não sei ao certo se o sentimento de liberdade tem, de fato, a ver com o desemparedamento ou com estar num ambiente que não seja o da maçante produção ou trabalho. Tal questão nos apresenta uma reflexão: Será que o emparedamento das infâncias não representa uma lógica de mercado, em que a escola é apenas um instrumento para servir ao mundo do trabalho? • Me sinto livre com sentimento de equilíbrio e paz; • Em paz; • Em contato com a natureza, em espaços abertos, além de me sentir livre, o ambiente me traz tranquilidade; • Liberdade, tranquilidade; • Depende do contato com a natureza. Alguns espaços não me sinto bem. Não gosto de bichos (cobra, etc.)
---	---

¹² A professora se referiu a história ‘O Mágico de Oz’.

	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade;
--	--

Fonte: A autora, 2025.

Na primeira questão podemos observar que os profissionais têm sentimentos e sensações negativas ao que se refere ficar dentro das salas de aula durante todo um dia de trabalho, durante o turno da manhã e tarde. As sensações mais descritas foram de aprisionamento, cansaço, estresse e falta de vitamina D.

Na segunda questão, a maioria dos profissionais relataram sensações e sentimentos ligados ao bem-estar, saúde e liberdade quando questionados sobre como se sentem em contato com a natureza. Palavras como liberdade, paz, tranquilidade, revigorar apareceram em muitas respostas. Podemos observar nos conteúdos nessas falas, sem dúvidas, o quanto o contato com a natureza e espaços abertos fazem bem para nossa vida.

Esta dinâmica levou os profissionais a perceberem que as crianças podem ter os mesmos sentimentos e aflições, como seres humanos que são:

J: Eu estou lendo ali, assim, sua ideia primeira, a gente se sentir como criança? Porque é a forma como, é assim, a gente primeiro tem que nos ver, para a gente poder ter a sensação também de como que a criança também vê, né? Todos, todos os seres humanos, né? Assim, a gente sente assim, o professor, né? Então, você tem que dar visibilidade, entender o professor, o sentimento dele, para que a gente possa internalizar a criança.

X: Eu fico pensando se isso também não acontece com as crianças. Mas crianças pequenas, não vão verbalizar, como ela falou. 'Eu tenho que sair um pouco, fica aqui, eu vou para lá.' Então assim, talvez como o comportamento dessa criança, talvez ela vai gritar, ela não vai expressar, nem identificar o que que está sentindo, né? Então me chamou muita atenção uns dos materiais da Beth, os sintomas, síndrome de alguma coisa, né? (O professor X comenta sobre o conceito do "Transtorno do déficit da natureza" (Louv, 2018), debatido durante as atividades do minicurso.)

X: E assim, uma das coisas que achei mais chocantes ali, foi assim é ‘tem, tem vida lá fora’. E aí, então assim, em oposição, né? Em oposição à vida, a gente tem a morte, né? Então, assim, que me tocou foi essa dualidade, se a vida está lá fora, então, o que está aqui dentro? (reflexão feita através do quadro acima)

Ao se colocar no lugar do outro e entender que também é desejo das crianças ocupar os espaços externos e que esses espaços fazem bem para saúde física e mental, o professor tende a colocar essas ações como prioridade e começam a dar espaço em seu planejamento para esses momentos.

Afirmamos a importância de desemparedar porque entendemos que a vida ao ar livre possibilita uma aproximação absolutamente necessária à integridade, ao fortalecimento do *conatus*, na medida em que seu processo de desenvolvimento pleno está entrelaçado com outros modos de expressão da natureza: com outras crianças, com outros humanos e suas produções culturais, mas também com outras espécies, elementos bióticos e abióticos, que se entrelaçam compondo a vida, em estado de acoplamento estrutural com eles (MATURANA, 1998, *apud* Tiriba, 2018, p. 190).

De acordo com a citação acima, o ser humano necessita da interação com outros seres para se tornar um ser integral. Quando observamos a integralidade de um ser não estamos observando apenas seu cognitivo, mas também seu lado afetivo, motor, emocional. E para que o ser possa se desenvolver plenamente, com saúde mental e física, é necessária essa interação com o meio natural, com as outras pessoas, com os elementos da natureza. Essa interação deve ser saudável e respeitosa.

Vejamos agora conteúdos de falas das professoras sobre a saúde e bem-estar das crianças. São situações que elas presenciam cotidianamente em suas práticas diárias:

E: Então, essa sensação de mal-estar e bem-estar, está relacionada à saúde. Quando você tem bem-estar, que é saúde? É bem-estar físico, mental e social, né? E esse bem-estar, quando não acontece, é que você fica doente, né? E você sabe que aquele espaço está fazendo mal.

U: Ai abriu e eu fui pra lá, ai eu sentei e comecei a me questionar: ‘Meu Deus, estou com aquelas crianças dentro da sala, uma toda encatarrada, outra tossindo, tudo confinado ali dentro, o tempo inteiro a gente não vê o ar, não vê o sol, não faz uma atividade diferenciada para as crianças’.

T: Então assim, é como todo mundo já disse, nós somos adultos, a gente tem consciência de tá ali, porque tá, e tudo mais, mas e a criança? E a vitamina D que falta na criança e que também

é superimportante? Porque é de segunda a sexta aqui, talvez tenha o momento de pegar o sol. Porque uma vez a gente consegue levar ali, pegar aquele solzinho da manhã, mas não é sempre e nem toda turma. Às vezes, um parquinho, você vê as crianças procurando o sol, né? Que eu lembro quando estava de manhã, às vezes tinha um solzinho e você vê as crianças, é, preferindo brincar ali. E você não, não, não se atenta muito, né? ‘Olha, é essa caridadezinha que a gente quer’!

Podemos observar nestas falas que o bem-estar está atrelado à saúde, aos espaços e às interações saudáveis. O confinamento por horas em espaços fechados pode gerar uma série de complicações, principalmente em crianças que frequentam creche e pré-escola em horário integral. Estresse, contaminação de vírus, falta de vitamina D, são alguns exemplos citados nestas falas. Lembramos que na época da pandemia uma das diretrizes propostas foi a utilização dos espaços abertos que dificultavam a contaminação do vírus.

A natureza costuma ser menosprezada em seu papel como bálsamo de cura para os problemas emocionais de uma criança. Você provavelmente nunca vai ter um comercial elegante sobre terapia na natureza, como os de antidepressivos farmacêuticos. No entanto, pais, educadores e profissionais de saúde precisam saber como a natureza pode ser um antídoto para o estresse físico e emocional. Especialmente hoje. (LOUV, 2018, p. 71)

Louv (*Idem*) nos aponta a importância do brincar livre na natureza para o processo de bem-estar das crianças. O autor vai ao encontro das falas das professoras uma vez que reconhece a importância da natureza para a saúde, principalmente das crianças. Principalmente no que diz respeito às questões de estresse, agressividade e agitação. Vejamos abaixo o diálogo de duas professoras que relataram a mudança de comportamento de sua turma em espaços abertos:

S: E aí com um montão de criança e grandões, que eles eram muito grandes e agitados, Parecia que a gente ia enlouquecer dentro daquela sala, porque aí virava um campo minado. Era briga o tempo inteiro. Aí, um dia, né, a gente veio aqui pra fora e a gente percebeu que naquele momento ali foi muito melhor do que na sala, na parte da tarde.

T: Na verdade, eles pareciam outras crianças.

S: Outras crianças, sem briga e brincando livremente e com outras coisas também aqui fora. Aí, como eu ficava o dia todo, não estava tendo perda pedagógica, vamos dizer assim, de conteúdos, porque a gente fazia isso de manhã. Eu fazia isso com a D de manhã (D é uma outra professora). Então, de manhã, eles estavam mais tranquilos e dava pra gente fazer esse trabalho pedagógico lá.

T: Mas à tarde eles já não se permitiam mais. Eles já não tinham concentração. Se você fizesse qualquer atividade dirigida. Porque eles não se permitiam mais.

S: Já estava cansativo aquele ambiente. E aí eu passei a vir pra cá todo dia. Porque realmente foi uma coisa menos cansativa pra gente aqui. E eles ficavam muito melhores.

T: Eu contei história pra eles, prestaram atenção. Coisa que a tarde, se eu fizesse uma rodinha de tarde lá (na sala de aula), não tinha concentração nem da metade. Agora rodinha tarde aqui (no pátio externo), era uma outra coisa. Mas aparecia até que tinham liberado um pouco do oxigênio.

S: O que a gente até trazia pra eles, eles aceitavam nesse espaço.

Neste diálogo podemos observar a mudança de comportamento de uma turma em relação ao espaço que estão realizando as vivências. As professoras relatam que depois de uma manhã, onde eles já frequentaram a sala e o parquinho interno, as crianças demonstram irritabilidade e agressividade, pois já estavam cansados de ficar confinados em espaços fechados. Na parte da tarde, as professoras decidiram então frequentar os espaços abertos com eles e elas observaram uma mudança de comportamento, as crianças pareciam estar mais tranquilas e felizes e aceitavam melhor as propostas.

Pesquisadores suecos compararam crianças em dois ambientes de creche: em um, uma área tranquila para brincar era cercada por prédios altos, com vegetação baixa e uma trilha de tijolos; no outro, a área para brincar, baseada no tema “ao ar livre em todos os climas”, ficava um pomar cercado por pasto e floresta, ao lado de um jardim rústico, com árvores altas e rochas. O estudo revela que as crianças na creche “verde”, que brincam ao ar livre todo dia, independente do clima, tinham mais coordenação motora e mais concentração (LOUV, 2018, p. 125, aspas do autor).

Louv cita uma pesquisa que mostra o quanto o contato com a natureza e espaços abertos contribui para saúde física e mental das crianças. Neste contexto não estamos nos referindo à natureza com uma visão utilitarista, onde a natureza deve nos servir para fazer o bem, e sim com uma visão de que somos natureza e que esse é nosso lugar de estar e que por isso ela nos faz tão bem. Nas vivências em que oferecemos momentos de natureza para as crianças devemos observar que deve haver uma via de mão dupla onde a natureza nos faz bem e nós devemos fazer bem para a natureza a respeitando, cuidando e preservando.

Além do próprio contato com a natureza nos fazer bem, ao frequentarmos os ambientes externos e deixar as crianças brincarem livremente também estamos respeitando os desejos dos seus corpos e seus movimentos. Neste momento, podemos observar ações como a criatividade

natural da criança florescer livremente, o que lhe traz felicidade e bem-estar e tende a afastar comportamentos negativos e nocivos.

Louv (2018, p.58) traz um conceito inédito sobre esse assunto “O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais”. Com esse conceito ele busca relacionar a falta de contato com a natureza a vários problemas de saúde física, mental e social. São doenças que seriam minimizadas através da exposição das crianças aos ambientes naturais e livres, como vimos nas falas e diálogos das professoras acima. Neste contexto, a busca por uma vida saudável através da conexão criança e natureza seria um fator potencializador do desemparedamento.

De acordo com Tiriba (2018),

A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser (TIRIBA, 2018, p. 184).

Como resultado dessa pesquisa, observamos que a escola, como espaço de encontros, deve ser um lugar que incentive a saúde e o bem-estar das crianças para vivências mais saudáveis em sociedade; que contemple não apenas o ser humano, mas também a natureza, em todas as interconexões socioambientais que vivemos.

Na análise dos dados observamos outro fator potencializador para que os professores utilizem os espaços externos. Através dos conteúdos de fala verificamos a subcategoria ‘Educação Ambiental’ que se faz tão importante nos dias de hoje, uma vez que vemos cada dia mais a natureza sendo destruída e explorada. Uma educação ambiental crítica perpassa pela saúde física, mental e emocional dos seres humanos, estende essa visão a todas as espécies viventes e busca uma relação saudável entre sociedade e os elementos da natureza. Sem natureza, sem um meio ambiente de qualidade não tem como ter vida humana saudável.

E: A educação ambiental, como é diária, você trabalha no seu dia a dia, você já tem essa consciência, que você tá trabalhando pra essa visão ambiental, você já trabalha, e toda sua fala já tá direcionada pra isso.

P: Essa preocupação com os animais e os bichinhos do jardim de não chegar e sair pisando, matando tudo, porque achando que aquilo ali é uma ameaça. Então acho que é nesse dia a dia,

nesse trabalho assim, a gente não vai parar um dia para ensinar isso aqui, aquilo outro, um conteúdo programado e tudo mais. É um bicho surgindo, é você cavar, encontrar uma minhoca, é uma borboleta que voa, é um beija-flor que aparece. Eu acho que tem muitas coisas que podem ser desenvolvidas na questão do meio ambiente, mas eu acho que não poderia, eu não traria aqui pra você uma lista de conteúdo, mais que o fato da gente se deslocar pro Quintal das Borboletas, eu acho que isso aí já é um compromisso e perceber que aquele espaço, ele tem um valor, eu acho que independente de uma caixa de conteúdo. (Sobre a Educação Ambiental)

P: É claro que se torna muito mais significativo um trabalho em lugares abertos e em contato direto com a natureza, mas se a gente for pensar bem, até os lugares fechados a gente também tem como levar as questões ambientais, de fazer com que a natureza entre para as salas, mas que não fique só nas salas e que saia das salas também para ir para a natureza, de fato. Eu acho que tem como fazer esse trânsito entre um espaço e outro, mas sempre destacando o espaço aberto.

Nessas falas acima podemos observar a relação dos professores com os assuntos ligados à Educação Ambiental. Percebemos que eles reconhecem a Educação Ambiental, não como uma lista de conteúdos, mas sim como algo a ser discutido e trabalhado no dia a dia, nas relações.

Assim sendo, a EI deve introduzir a temática ambiental de forma interdisciplinar, para que as crianças sejam estimuladas a construir conhecimentos acerca dos temas socioambientais com intuito de se superar o senso comum, a desenvolver capacidades de se sensibilizar, compreender e repensar a problemática socioambiental e finalmente desenvolver valores socioambientais, como alicerce para as ações dos sujeitos no seu cotidiano e na vida em sociedade. (SAHEB, 2016, p. 145)

A Educação Ambiental deve ser interdisciplinar, ou seja, aparecer em qualquer assunto que lhe seja pertinente. O professor não precisa esperar uma aula, muito menos uma data comemorativa (como o dia da árvore, ou dia da água, por exemplo) para tratar do assunto. É através da sensibilização e diálogo diários que a criança deve aprender a respeitar o próximo, o meio ambientes e os elementos naturais.

Nas rodas de conversa e entrevistas optamos por não utilizar o termo Educação Ambiental Crítica para não restringirmos as falas dos professores e utilizamos o termo Educação Ambiental que é mais comum. Porém, observamos que muitas de suas falas vão de encontro à concepção crítica com falas que envolvem conexão criança-natureza e a

conscientização sobre os condicionantes dos problemas climáticos, sociais atuais e o cuidado com a preservação da natureza.

U: A gente, assim, tipo assim, um cuidando do outro, a gente cuidando da natureza e a natureza cuidando da gente. Falar sobre isso com eles, né, da importância de não desmatar, o porque que tá muito calor, por que que tá muito frio, por que que a gente tá ficando tão gripado desse jeito, que também a doença tá influenciando na vida da gente. E pra isso é preciso dar uma conscientização, desde pequenininho, não arrancar a plantinha, saber cuidar melhor. É sobre isso, sobre cuidar do meio ambiente. Que a gente cuida dele e ele cuida da gente.

R: Eu gostaria de fazer uma atividade com eles, para eles respeitarem os seres que a gente encontra no espaço. Porque eles são muito pequenos e eles ainda não têm essa noção. Eles, se tiver uma formiga, eles querem matar. Eles arrancam a folhinha das plantas. Seria o respeito à natureza.

G: É, eu não sou especialista em educação ambiental, mas o jardim mesmo. As crianças, realmente, eu levei lá até essa semana, e realmente eles ficam diferentes, eles experimentam outras coisas, uma liberdade maior, mesmo no espaço sendo pequeno, e não adequado para a educação infantil, porque tem dois andares, mas eles ficam diferentes ali, eles se sentem mais livres, mais felizes, Ali tem um potencial.

E: Vai matar o bichinho? Viu uma barata já que é o quê? Não, a barata tem sua função. A função dela não é dentro dessa sala. Mas a função dela é lá no esgoto. Lá no esgoto ela tem essa função. Aqui dentro ela não tem. Mas eu não preciso matar a barata aqui dentro. Eu posso chutar a barata pro esgoto, pro ambiente dela. Eu fico no meu, beleza? É isso que eu gosto de ver.

G: Me sinto muito bem em contato com espaços abertos e com a natureza. Entretanto, não sei ao certo se o sentimento de liberdade tem, de fato, a ver com o desemparedamento ou com estar num ambiente que não seja o da maçante produção ou trabalho. Tal questão nos apresenta uma reflexão: Será que o emparedamento das infâncias não representa uma lógica de mercado, em que a escola é apenas um instrumento para servir ao mundo do trabalho?

Este respeito a todos os seres e elementos da natureza, conversas sobre desastres ambientais, mudanças climáticas intensas procurando explicar com falas simples para as crianças, a oferta da vivência em espaços em que a criança tenha contato com a natureza,

pensamentos críticos que relacionam desemparedamento com estrutura social.... Tudo isso contribui para uma construção da Educação Ambiental Crítica, na Educação Infantil.

...chegamos ao conceito de biofilia, que permite relacionar desequilíbrio ambiental com as condições de distanciamento impostas por um estilo de vida em que os seres humanos não convivem com elementos do mundo natural...Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-se ao que é vivo, entretanto as dinâmicas da vida urbana promovem um estilo de vida no qual são raros os momentos de reverência e contemplação. Esse fato, articulado à concepção da natureza como simples matéria-prima morta, contribui para a constituição de um contexto social de distanciamento, em que o senso de pertencimento ao mundo natural se enfraquece. Pois esse senso, oriundo de uma atração inata, é cultural: ele se afirma ou enfraquece de acordo com as possibilidades de convívio com o meio. (TIRIBA, 2018, p.193)

Se queremos uma educação que afirme que nós fazemos parte da natureza, que nós somos natureza, que precisamos de um ambiente saudável para viver precisamos imediatamente incentivar, propiciar e reconhecer a importância da conexão da criança com os ambientes naturais. Precisamos dar espaço a essa atração inata que a criança tem com a natureza.

[...] acredita-se que por meio da construção de conhecimentos ambientais, para uma perspectiva da cidadania, as instituições de EI e seus profissionais estarão cumprindo seu papel diante da sociedade, criando propostas pedagógicas que compreendam o desenvolvimento social e sustentável, voltados para a temática ambiental. (SAHEB, 2016, p. 146)

A preocupação com a saúde e o bem-estar não se resume apenas aos seres humanos, mas também necessitamos de um meio ambiente saudável. A Educação Ambiental Crítica seria um dos fatores que deveriam potencializar ações para uma mudança paradigmática em prol de uma prática mais desemparedadora. Como Freire (1996, p. 98) nos lembra “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

E, nesse caminho de reflexão sobre mudanças paradigmáticas do fazer docente, os resultados dessa pesquisa apontam, mais uma vez, para a construção de uma “Educação Infantil ambiental”, com advoga Tiriba (2018, p. 236):

Comprometida com a desconstrução dos padrões homogeneizantes, dicotômicos e excludentes da civilização ocidental, a Educação Infantil ambiental mantém-se atenta a processos que possibilitam a nossa auto-percepção como seres do mundo, incorporando as perspectivas da arte em suas múltiplas expressões... (TIRIBA 2018, p. 236)

Diante da sociedade que temos hoje, que vê a natureza com uma visão utilitarista, onde a exploração dos seus elementos naturais só aumenta, precisamos desenvolver cada vez mais nas crianças, desde bem pequenas, reflexões, valores e comportamentos que visem a

conservação e valorização da natureza e não o consumismo e desperdício acelerado de uma sociedade onde só se valoriza os lucros.

4.3 Resultados da pesquisa

Para finalizar esse capítulo, esboçaremos os principais resultados da pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento do produto educacional: a necessidade de formação continuada sobre a temática e de momentos para os professores refletirem e agirem sobre as ações a serem realizadas na unidade, o entendimento de que o desemparedamento não é apenas físico mas, também, mental e social; entendemos que esses dois aspectos dialogam entre si quando pensamos na construção de ações que contribuam para o desemparedamento das infâncias nas UMEIS. Os resultados também nos mostram a importância do entendimento de que alguns fatores que limitam o desemparedamento podem também possibilitá-lo se forem ressignificados, como por exemplo, a rotina; que a ‘saúde e o bem-estar das crianças’ e a promoção da educação ambiental crítica são dois aspectos que servem como justificativas fundamentais para se fazer o desemparedamento; e, por último, que o desemparedamento pode ser um dos caminhos para práticas comprometidas com a educação ambiental crítica através da reconexão criança-natureza e das possibilidades de brincadeiras e interações que o desemparedamento pode inspirar.

5- PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados desta pesquisa foram utilizados como base para a criação de um Produto Educacional (PE) intitulado ‘Um convite ao desemparedamento das infâncias’ que está disponível na plataforma ‘Petrus’ - Repositório Institucional do Colégio Pedro II’ e no repositório da Educapes. O PE, além de ser base constitutiva da formação docente em um mestrado profissional, também fomenta a inovação e contribui para a produção de materiais pedagógicos para a educação. Segundo RIZZATTI, 2020:

Dessa forma, considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado de forma individual (discente ou docente *Stricto Sensu*) ou em grupo (caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência Pedagógica, PIBIC e outros). O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981). Deve apresentar, em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência às linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina. (RIZZATTI, *et al.*, p. 4, 2020)

O produto educacional desta pesquisa é um Caderno Pedagógico em formato de e-book . Escolhemos esse formato para facilitar o compartilhamento através das plataformas digitais.

Este Caderno Pedagógico tem o objetivo principal de incentivar profissionais da educação a investirem em práticas desemparedadoras em suas unidades de Educação Infantil. Nesse sentido, ele tem o intuito de responder ao seguinte problema da prática: Como tornar as vivências das unidades de educação infantil mais comprometidas com práticas docentes voltadas para o Desemparedamento das Infâncias e a Educação Ambiental Crítica?

Este produto foi validado nas rodas de conversas do minicurso e nas entrevistas que foram realizadas na UMEI Regina Leite Garcia e os resultados da análise dos dados nos deram indícios para a sua elaboração. O mesmo é voltado para professores e gestores escolares. Segue abaixo a capa do PE:

Figura 4– Capa do produto educacional

**Elizabeth Ferreira
Edgar Miranda
Aline Viégas**

UM CONVITE AO DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS



Rio de Janeiro, 2025

Fonte: Os autores do PE, 2025.

Este e-book foi organizado da seguinte forma:

- Capítulo 1: O que é o emparedamento infantil?

Neste capítulo foram apresentados os conceitos principais sobre a temática e suas implicações para a sociedade. Relacionando o tema com os acontecimentos vivenciados atualmente como, por exemplo o Covid - 19, grande exposição de crianças a telas e as novas construções de creches e pré-escolas.

- Capítulo 2: Por que precisamos desemparedar nossas crianças?

Neste capítulo apresentamos duas bases consideradas fundamentais para se fazer o desemparedamento. A primeira é a ‘Saúde e bem-estar’ das crianças que em contato com a natureza diminui o estresse, aumenta a criatividade,... e a segunda é a Educação Ambiental Crítica que é um assunto que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar desde os primeiros anos de vida da criança e que contribui para uma relação saudável entre sociedade humana e natureza.

- Capítulo 3: Novos espaços do fazer docente

Nesta parte do e-book incentivamos a formação continuada como fator potencial para o desemparedamento, onde os professores tenham a oportunidade de refletir, conhecer e aplicar ações de mudança. Para isso, foi disponibilizado o planejamento do minicurso realizado com as professoras e equipe da UMEI Regina Leite Garcia.

Também foi disponibilizado um quadro com algumas ações (quadro realizado a partir das rodas de conversa) que podem ser realizadas nas unidades que não têm nenhum ou pouco espaço externo e também para aquelas que tenham um espaço adequado, mas que por algum motivo não desempenham ações desemparedadoras com as crianças.

- Capítulo 4: Sugestões de algumas atividades para ambientes externos a partir das práticas pedagógicas realizadas pelos professores da UMEI Regina Leite Garcia

Neste capítulo foram apresentadas algumas atividades citadas pelos professores da UMEI durante as entrevistas e rodas de conversa. São atividades realizadas nos espaços abertos da UMEI, como o jardim, mas que podem ser adaptadas para outros contextos.

- Capítulo 5: Sugestões de materiais complementares

Para finalizar o e-book, neste capítulo foi elencado alguns livros, vídeos, artigos, produtos educacionais e até mesmo contas de *Instagram* considerados importantes para aprofundamento da temática desemparedamento, criança e natureza e educação ambiental crítica.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho intitulado ‘Desemparedamento das Infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente’ é uma pesquisa que tem o objetivo de ampliar e incentivar debates sobre a temática do emparedamento.

Criei a expressão “emparedar” para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) – dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas. (TIRIBA, 2018, p. 17, aspas da autora)

Esta temática criada pela Professora Doutora Léa Tiriba tem a finalidade de criticar práticas pedagógicas que distanciam as crianças dos espaços abertos, principalmente em contato com a natureza, e as priva da liberdade de seus corpos mantendo-as em espaços fechados e controlados. Essas são as inquietações que iniciaram esta pesquisa. Nesse sentido, partimos da seguinte pergunta: Como contribuir para uma atuação docente contra-hegemônica na perspectiva do Desemparedamento das Infâncias?

O objetivo geral da pesquisa visou ‘compreender quais fatores podem contribuir para a atuação docente em uma perspectiva do Desemparedamento das Infâncias na Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia’. Para que esse objetivo fosse atingido apontamos dois objetivos específicos:

- Identificar os fatores limitantes e os fatores que possibilitam o desenvolvimento de atividades nos espaços externos da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI);
- Analisar as ações que contribuem para uma atuação docente na perspectiva do desemparedamento, a fim de contribuir para que essas sejam incentivadas e realizadas nos espaços da Educação Infantil;

Os resultados obtidos na pesquisa foram utilizados na construção, validação e alcance do terceiro objetivo específico:

- produzir, como produto educacional, um ‘Caderno Pedagógico’ para professores visando a ampliação teórica sobre a temática e também caminhos possíveis para práticas desemparedadoras.

Os objetivos foram cumpridos uma vez que pudemos observar a partir das práticas pedagógicas dos aos participantes da pesquisa, os fatores limitantes e os fatores de potência para o desemparedamento na UMEI Regina Leite Garcia; também foram analisadas práticas que buscam a mudança paradigmática do emparedamento das infâncias, através das falas e reflexões críticas dos professores. Dessa forma, um dos resultados de nosso estudo, a formação docente, esteve permanentemente em ação, dentro da perspectiva de Freire (1996, p. 39), quando comenta: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A partir dessa pesquisa entendemos que: alguns fatores podem ser limitantes para o desemparedamento, outros potencializadores e outros podem flutuar entre um ou outro aspecto, dependendo das concepções pedagógicas dos professores, da equipe diretiva ou da escola. Através dos conteúdos de fala gerados nas rodas de conversa e entrevistas, pudemos construir duas grandes categorias que nos auxiliaram na compreensão das possibilidades do desemparedamento na EI, são elas:

I- Estrutura física e organização pedagógica;

II- Formação e prática pedagógica.

Concluimos na categoria I que os professores e equipe diretiva apontaram o medo, a estrutura física, a rotina, a falta de materiais e conservação, fatores naturais e planejamento coletivo como fatores limitantes, mas também como fatores capazes de mobilizar a equipe da UMEI em prol da construção de ações que possam superar esses limites em prol da construção de ações desemparedadoras.

Foi observado que o medo não deve ser uma emoção congelante que impede a ação do desemparedar e sim deve servir como uma precaução para ofertarmos, aos bebês e crianças pequenas, espaços externos seguros. A estrutura física da UMEI foi criticada como sendo emparedadora, porém os professores reconheceram os espaços do pequeno jardim, hall de entrada e a quadra da Associação de Moradores como espaços a serem utilizados na busca de oferecer às crianças espaços externos onde possam experienciar a liberdade e o contato com a natureza.

A rotina como está posta foi vista como emparedadora, porém os professores reconheceram que é preciso refletir sobre a prática buscando rotinas mais leves que permitam tempo de qualidade para as crianças. A falta de materiais e conservação foi colocada como um dificultador de vivências significativas nos espaços externos; posto que é necessária a visão dos espaços externos como currículos para que sejam valorizados e conservados. Materiais como bolas, bambolês, regadores, pás, etc., foram colocados como necessários recursos para serem utilizados nos espaços externos.

Os fatores naturais como frio, calor intenso, chuva, mosquito também foram colocados em pauta como fatores limitantes do emparedamento. O planejamento coletivo apareceu como fator para possível potencialização do desemparedamento uma vez que convida a todos os setores (professores, equipe diretiva, secretarias) a pensar e a promover o Desemparedamento das Infâncias.

Já na categoria II - formação e prática docente - observamos um grande potencial para o desenvolvimento de práticas desemparedadoras. As subcategorias que apareceram foram: formação docente, saúde e bem-estar e educação ambiental. Concluimos que a formação docente inicial dos professores da UMEI não contemplou aspectos ligados à importância em relação à criança-natureza em espaços livres. Fazendo-se necessário a complementação dos saberes pedagógicos através da formação continuada e a reflexão sobre a prática, ações de grande interesse dos participantes da pesquisa e foco principal da construção do Produto Educacional vinculado a essa pesquisa.

O reconhecimento da importância da saúde e bem-estar através da natureza e a Educação Ambiental Crítica são fatores potencializadores para a busca de uma educação infantil comprometida com o Desemparedamento das Infâncias.

Vimos que os principais resultados da pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento do produto educacional foram: a necessidade de formação continuada sobre a temática e de momentos para os professores refletirem e agirem sobre as ações a serem realizadas na unidade; o entendimento de que o desemparedamento não é apenas físico mas, também, mental e social; o entendimento de que alguns fatores que limitam o desemparedamento podem também possibilitar se forem ressignificados como: a rotina; que a saúde e o bem-estar das crianças e a educação ambiental crítica são dois aspectos que servem como justificativas fundamentais para se fazer o desemparedamento e por último que o

desemparedamento pode ser um dos caminhos para práticas comprometidas com a educação ambiental crítica, através da reconexão criança-natureza e das possibilidades de brincadeiras e interações que o desemparedamento pode inspirar.

A pesquisa contribuiu para a produção do Caderno Pedagógico intitulado ‘Um convite ao Desemparedamento das Infâncias’ uma vez que analisa de perto uma unidade de educação infantil e ouve seus profissionais para ter uma base real do chão da escola, além dos referenciais teóricos utilizados como aporte. A análise dos dados aponta que o caderno pedagógico necessita apresentar e fomentar a discussão sobre a temática, dar sugestões e possibilidades de ação, uma vez que a temática ainda se mostra inicial no meio acadêmico.

A pesquisa não pôde oferecer, até o momento, dados concretos sobre mudanças nas práticas docentes após a formação docente no minicurso que foi realizado na UMEI Regina Leite Garcia. Por isso, após dois anos, aproximadamente, temos o intuito de voltar a este espaço e realizar uma nova pesquisa visando buscar indicadores de transformação pedagógica e ambiental na UMEI, que pretendemos divulgar na forma de um artigo científico.

Entendemos que todas as pesquisas têm limites em alguns aspectos. Esta pesquisa, por exemplo, apresenta um limite principal por ter sido realizada em uma única UMEI, em contexto urbano, o que, apesar de aprofundar o estudo de caso, limita a generalização dos resultados. Embora rica qualitativamente, também pode ser considerada uma limitação para sua abrangência.

Este trabalho não se encerra aqui, pelo contrário está apenas começando. Discussões ligadas à engenharia das construções escolares, às pesquisas sobre Educação Ambiental Crítica, aos setores da pediatria, aos profissionais da educação especial, ao poder público, dentre outros profissionais devem dialogar com essa temática pedagógica buscando sempre a parceria para ofertar uma educação integral de qualidade para nossas crianças e para tentarmos construir um planeta melhor para as gerações futuras. Outro caminho de ampliação deste trabalho é fomentar discussões sobre o tema desemparedamento com os professores e gestores do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida; THOMÉ, Anadir Luiza. **A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set/dez 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805004.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2023;

_____. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, 1 dez. 1999. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1303>>. Acesso em: 22 out. 2023;

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 09 jul. 2023;

_____. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 05 jul. 2023.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>>. Acesso em: 09 jul. 2023;

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017;

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 set. 2024;

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 116, 18 de junho de 2012;

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 out. 2024;

_____. **LEI Nº 14.926**, altera a Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, em 17 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm>. Acesso em: 01 out. 2024;

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024;

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2024-2034**. CONAE 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae2024/apresentacao>>. Acesso em: 01 out. 2025.

_____. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004;

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo;

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

CALEFFE, Luiz Gonzaga; Moreira, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da Educação. In: LAYARGRES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MMA, 2004, p. 13 - 24.

COUTINHO, Katiany Khristiny. **Reconectar crianças e natureza**: possibilidades para a Educação Infantil. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996;

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYARGRES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MMA, 2004, p. 25-34.

_____. Mauro. **Educação Ambiental: No consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001;

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYARGRES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MMA, 2004, p. 65 – 84.

LOUV, Richard. **A Última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução de Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2018.

MATARUNA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política, 1998. Apud: TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm >. Acesso em: 30 set. 2024;

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flamboyant, 1965.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997. Disponível em: < http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf >. Acesso em: 01 ago. 2024;

QUINTAS, José Silva. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYARGRES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental no Brasil**. Brasília: MMA, 2004, p. 113-140.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andréia Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

SAHEB, Daniele. **A educação ambiental na educação infantil: limites e possibilidades**. REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Volume Especial, p. 133-158, jul/dez 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. **O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática**. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 01, p. 1-14, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. **A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental como práxis investigativa e educativa**. Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2008.

_____. **Pesquisa-ação em educação ambiental**. Rev. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?sequence=1> Acesso em: 01/04/2025.

VIÉGAS, Aline. **Educação ambiental e complexidade: uma análise a partir do contexto escolar**. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, Doutorado em Ecologia Social, Faculdade de Psicologia da UFRJ, 2010.

APÊNDICE A – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS**: Uma mudança paradigmática do fazer docente, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é compreender quais fatores contribuem para a atuação do professor em uma perspectiva do desemparedamento das infâncias na UMEI Regina Leite Garcia.

2. PROCEDIMENTOS: A pesquisa iniciará com a aplicação de um questionário composto por questões objetivas que será divulgado em formato online através do Google Forms. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de 20 minutos. Após, iremos realizar um minicurso com rodas de conversas que deverão acontecer no horário de planejamento coletivo dos professores e serão momentos de estudo, troca de experiências e de ideias. Será um momento para discutir sobre os espaços externos da UMEI e fora dela, suas potencialidades e desafios, a maneira de ocupá-los e a importância dessa prática para as crianças. O minicurso terá uma carga horária total de 05 horas e será realizada de forma híbrida. Por último, será aplicada uma entrevista semiestruturada realizada como desfecho da pesquisa. A entrevista será online através do Google Meet e terá uma duração de 40 minutos. Tanto o questionário, as falas da roda de conversa e a entrevista serão publicadas de forma anônima, se necessário com nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade e a privacidade do participante da pesquisa. As rodas de conversas e as entrevistas serão gravadas em áudio.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. Em uma pesquisa onde os profissionais irão dialogar, debater sobre algumas questões, e tentar mudar um paradigma do fazer pedagógico pode haver desentendimentos e ideias não aceitas levando a conflitos internos entre funcionários. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora deverá utilizar uma postura de mediadora, levando os participantes a refletirem sobre suas conclusões e opiniões minimizando possíveis conflitos. Por outro lado, é esperado o seguinte benefício da participação

na pesquisa: os participantes da pesquisa terão a oportunidade de refletirem sobre suas práticas podendo futuramente oferecer às crianças um maior contato com os espaços externos da UMEI, com a natureza e com os movimentos de seus corpos tornando assim as aprendizagens mais significativas e também, a produção de um Caderno Pedagógico que poderá auxiliá-los no desenvolvimento dessas práticas.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Elizabeth de Souza Ferreira pelo telefone 021 967298396 ou pelo e-mail: eliza.ferreira90@yahoo.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/____
-------------------------------	------------------

Eu, _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: __/__/____
---------------------------------	------------------

APÊNDICE B – Questionário

Formulário do Google Forms

Pesquisa:
Desemparedamento das Infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente

'Criei a expressão "emparedar" para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) – dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas.' (TIRIBA, 2018, p. 17). Logo, desemparedar é fazer o movimento inverso, é oferecer às crianças vivências fora das paredes das salas e em contato com a natureza.

** Indica uma pergunta obrigatória*

Preencha abaixo seu e-mail: *

Há quanto tempo você trabalha com Educação Infantil (seja como professor, coordenador ou diretor escolar)? *

Sua resposta

Durante algum momento da sua formação acadêmica você participou de algum curso, aulas ou disciplina que discutisse Educação Ambiental? *

sim
 não

Qual seu nível de formação? *

Curso normal - Formação de Professores
 Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

Durante sua formação acadêmica você participou de aulas, cursos ou disciplinas que incentivassem a ocupação dos espaços fora das salas e colocassem as crianças em contato com a natureza? (Desemparedamento das infâncias) *

sim
 não

Você já participou de alguma formação continuada que tratasse do termo 'Desemparedamento das Infâncias'? *

sim
 não

Você acredita que o Desemparedamento possa contribuir para a Educação Ambiental? *

sim
 não
 parcialmente

Quais espaços da UMEI você considera como espaços de desemparedamento? *

Sua resposta

Você considera importante que as crianças frequentem os espaços fora das salas e tenham contato com a natureza? *

sim
 não
 parcialmente

Na sua opinião, a bidocência facilita o desemparedamentos das criança? Como? *

Sua resposta

Qual sua função a UMEI? *

professor (a) 1, professora de apoio
 Equipe de articulação pedagógica - EAP

Seção 2 de 3

Professor (a) 1 e professoras de apoio

Descrição (opcional)

...

Você se sente incentivado pela EAP da UMEI a frequentar os espaços fora das salas? *

sim

não

Com base no ano letivo de 2024, responda a seguinte questão: Quantas horas por dia, em média, seu GREI costumava frequentar os espaços internos da UMEI (sala de referência, sala multimídias, refeitório, parquinho,...)? *



B I U  

Texto de resposta curta

Com base no ano letivo de 2024: quantas horas por dia, em média, eram destinados para frequentar os espaços externos da UMEI (levando em consideração os espaços do jardim, pátio e a quadra)? *

Texto de resposta curta

Qual espaço externo da UMEI seu Grei de 2024 mais costumava frequentar? *

B I U  

pátio da frente

jardim

quadra

não costumava frequentar nenhum espaço

Marque as atividades que seu GREI de 2024 costumava se envolver no espaço externo, levando em consideração o jardim, o pátio e a quadra: *

Você se sente à vontade e seguro com seu GREI nos espaços externos da UMEI (jardim, pátio, quadra)? *

- sim
- parcialmente
- não

- brincar de comidinha com terra
- criar brinquedos com elementos da natureza
- observar plantas e animais
- correr
- brincadeiras e jogos com bola
- observar o sol, as nuvens
- brincar com brinquedos estruturados e não estrutura.
- plantar e cuidar das plantas
- meu Grei não frequentava os espaços externos da U..

As crianças do seu Grei aparentam gostar de frequentar esses espaços externos (jardim, pátio, quadra)? *

B *I* U ↻ ✕

- sim
- parcialmente
- não

Os espaços externos da UMEI (pátio, jardim e quadra) possibilitam a realização de atividades significativas para as crianças visando uma educação ambiental? *

- sim
- Não
- parcialmente

Quais fatores dificultavam a ida do seu Grei para os espaços externos das salas (jardim, pátio e quadra)? *

B *I* U ↻ ✕

Texto de resposta longa

Seção 3 de 3

EAP- Equipe de Articulação Pedagógica

Descrição (opcional)

Quais ações são realizadas para incentivar os professores a frequentarem o espaços externos da UMEI (pátio, jardim, quadra)?

Texto de resposta longa

Você considera os espaços externos (jardim, pátio e quadra) seguros para que as crianças possam frequentar diariamente?

B *I* U ↻ ✕

sim

não

parcialmente

Você se sente atendido pelos órgãos públicos e secretarias quando é necessário fazer algum reparo ou melhoria nos espaços externos (jardim, pátio e quadra)?

B *I* U ↻ ✕

sim

não

Apêndice C – Entrevista

Entrevista:

- 1- Quais espaços você considera como espaço de desaparedamento e por quê?

- 2- Comente sobre as maiores dificuldades encontradas no acesso e permanência desses espaços:

- 3- Comente sobre ações que poderiam possibilitar maior acesso e permanência das crianças nesses espaços:

- 4- Fale um pouco das atividades que seu GREI realiza nesses espaços citados na questão 1 que visem uma educação ambiental crítica:

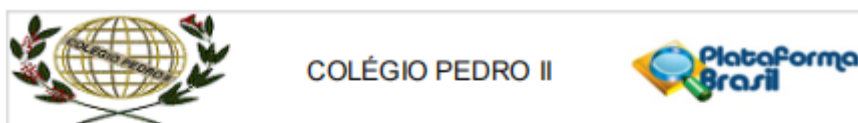
- 5- Quais atividades você gostaria de realizar com seu GREI nesses espaços, mas que por causa das dificuldades de acesso e permanência você não consegue?

Apêndice D – Plano de ação

ESPAÇO: _____				
FATORES LIMITANTES	O QUE FAZER?	QUEM IRÁ FAZER?	QUANDO IRÁ FAZER?	Necessita de recursos financeiros? De onde virá este valor?

ESPAÇO: _____				
POTENCIALIDADES	O QUE PODEMOS FAZER NESTE LUGAR?	COMO FAZER?	QUANDO?	MATERIAIS E RECURSOS A SEREM UTILIZADOS

Anexo A- Aprovação na Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desemparelhamento das Infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente

Pesquisador: ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77101324.5.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.763.423

Apresentação do Projeto:

Título: Desemparelhamento das Infâncias: uma mudança paradigmática do fazer docente

Pesquisador: ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA)

CAAE: 77101324.5.0000.9047

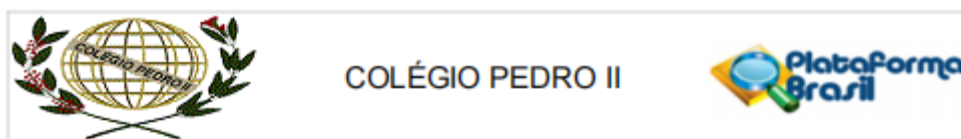
APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279196.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 05/03/2024).

INTRODUÇÃO:

Nos últimos anos a Educação Infantil vem passando por mudanças significativas no Brasil. A Lei nº 12.796/2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação trazendo a obrigatoriedade da oferta e matrícula na pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. O Plano Nacional de Educação de 2014 reforça essa obrigatoriedade e também busca a ampliação da oferta de matrículas para crianças de até 3 anos. O PNE também põe como meta a ampliação do tempo integral nas escolas públicas. Com esse crescente número de unidades de educação infantil de horário integral, cada vez mais as crianças passam muito tempo nesses espaços. Chegam bem cedo e

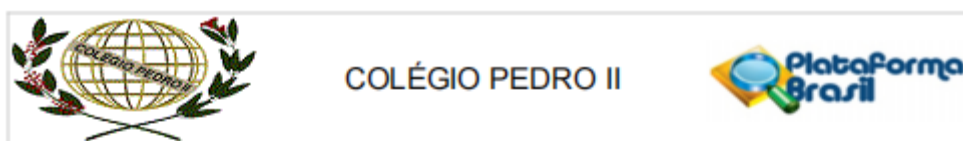
Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-603
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

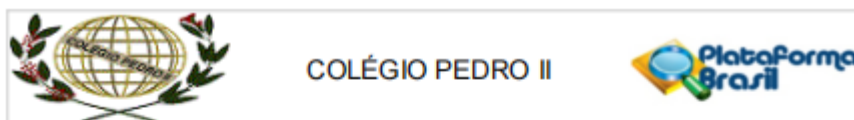
saem quando o sol já está se pondo. Aumentou o tempo e também a responsabilidade de oferecer uma educação integral que respeite as necessidades das crianças por parte dessas instituições. São inúmeros tipos de arquiteturas dessas instituições infantis: casas adaptadas, prédios novos, contêiner adaptados, escolas com arquiteturas antigas... Algumas com muito espaço externo, outras com pouco. E nesses contextos diversos uma coisa é comum a todas as instituições: as salas de aula. Lea Tiriba (2018, p. 20 e 21) aponta para a realidade de muitos espaços escolares de Ensino Fundamental que são caracterizados por turmas de crianças enfileiradas em uma sala de aula, que pouco podem conversar com seus colegas. A professora na frente passando a lição ou escrevendo no quadro. Um tempo curto e cronometrado do horário do recreio e após o retorno para a sala de aula. A criança tem permissão para sair de sala poucas vezes em casos de necessidade de ir ao banheiro ou beber água. Utiliza a quadra ou outros espaços externos em aulas de educação física, quando tem esse profissional na escola, o que normalmente acontece uma vez na semana. Essa realidade do Ensino Fundamental é, infelizmente, muitas vezes transposta para a Educação Infantil que por vezes realiza atividades que aprisionam os corpos das crianças e inibem seus movimentos através de rodinhas que imobilizam as crianças no chão, filas, muitas mesas e cadeiras nas salas. As instituições de Educação Infantil devem ser um lugar de liberdade, que respeita os interesses das crianças. Não se deve limitar ao espaço fechado, mas proporcionar momentos em ambientes externos com a interação de ambientes naturais que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento (Coutinho, 2022, p. 46). Outro ponto preocupante é que muitas crianças ao saírem dessas instituições vão para suas casas, algumas são apartamentos pequenos sem espaço de lazer para essas crianças que por falta de rede de apoio ou de ambiente desafiador acabam por serem expostas às telas por longos períodos de tempo. Que momento do dia as crianças tomam sol? Quando podem sentir a brisa ou brincar com a chuva? Qual horário podem se sujar com a terra? Quando vão correr livremente atrás de uma bola? Que horas serão apenas crianças e não alunos que devem ficar sentados em suas carteiras por um grande período do dia? De acordo com Tiriba (2018), A escola é o único espaço social que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para a instituição de práticas educativas que favoreçam a integridade de cada ser (Tiriba, 2018, p. 184). As unidades de Educação Infantil que atendem crianças cada vez mais novas e com horário cada vez mais ampliado devem refletir sobre suas práticas e analisar se o tempo que a criança passa em seu interior está sendo utilizado para contribuir para a formação de um ser integral, onde o respeito pelas necessidades das crianças

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

de pular, correr, observar o céu seja respeitado. Portanto, nos vemos na responsabilidade de oferecer às crianças vivências em ambientes ao ar livre, em contato com a natureza oferecendo possibilidades para que explorem os movimentos de seus corpos em uma perspectiva do desemparedamento das infâncias. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), 2.2 Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p.12). A criança está construindo sua identidade pessoal e social a partir das suas vivências e do que os adultos oferecem a ela. Neste contexto observamos a importância de oferecer às crianças desde bem pequenas o contato com a natureza e também oferecer vivências de responsabilidade ambiental. Desemparedar as crianças nesta perspectiva contra-hegemônica deve contribuir para o desenvolvimento de práticas que atendam as demandas da Educação Ambiental (EA). O que precisamos sempre ter em mente é que somos nós, adultos, que apresentamos o mundo para as crianças. Diferente dos outros animais, o ser humano nasce extremamente vulnerável e dependente do adulto. O que elas vão conhecer, os lugares que vão visitar, as experiências que vão ter, tudo isso passa por nós, as oportunidades que ela terá para interagir nesse mundo que ela está a desbravar. Ser adulto diante de uma criança pequena é ter uma grande responsabilidade quanto a essa versão de mundo que ela está formando. As práticas pedagógicas devem ser pensadas de modo que as crianças tenham contato com toda beleza que encontramos a nossa volta, essas experiências permitem a construção do desenvolvimento integral da criança (Coutinho, 2022, p.36). A atuação pedagógica nessa perspectiva muitas vezes esbarra em fatores limitantes que impedem ou dificultam a utilização de espaços externos das escolas. Seja a falta desses espaços, espaços com pouca segurança, espaços pouco convidativos, professores que se sentem inseguros em utilizar esses espaços.... Há também fatores que podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho do professor em espaços externos, como: o incentivo da equipe gestora, a organização do espaço e tempo escolar, a formação continuada, visita a espaços abertos fora das unidades de educação (praças, praias)... Esses aspectos serão abordados nessa pesquisa com o intuito de produzir um Caderno Pedagógico que visa incentivar e valorizar o uso dos espaços externos nas unidades de Educação Infantil. Nesse sentido, partimos da seguinte pergunta: Como contribuir para uma atuação docente contrahegemônica na perspectiva do desemparedamento das infâncias? As políticas públicas, os professores e a equipe gestora das



Continuação do Parecer: 6.763.423

unidades de Educação Infantil têm um grande desafio que é oferecer uma educação pública de qualidade, que respeite as vivências, as necessidades e expressões infantis. Afirmamos a importância de desemparedar porque entendemos que a vida ao ar livre possibilita uma aproximação absolutamente necessária à integridade, ao fortalecimento do *conatus*, na medida em que seu processo de desenvolvimento pleno está entrelaçado com outros modos de expressão da natureza: com outras crianças, com outros humanos e suas produções culturais, mas também com outras espécies, elementos bióticos e abióticos, que se entrelaçam compondo a vida, em estado de acoplamento estrutural com eles (Mataruna, 1998, apud Tiriba, 2018, p. 190). Esta pesquisa será realizada na UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil) Regina Leite Garcia através de um diálogo constante com os professores e a equipe gestora, onde iremos refletir sobre nossas práticas pedagógicas buscando entender quais os fatores limitantes e quais as potências do trabalho pedagógico realizado nos espaços externos da UMEI. O presente trabalho terá elementos da pesquisa-ação e será de caráter qualitativo. Investigaremos meios de incentivar professores, organizar espaços, tentar descobrir possibilidades para que as crianças desfrutem cada vez mais dos espaços ao ar livre.

HIPÓTESE:

Professores e Equipe Diretiva que tenham uma formação continuada com a temática desemparedamento das infâncias junto à uma escola com uma organização externa favorável tendem a oferecer às crianças momentos mais significativos nas áreas externas dessas escolas.

METODOLOGIA PROPOSTA:

A metodologia deve contribuir para que a pesquisa seja realizada de maneira organizada e assertiva, buscando gerar e interpretar dados coerentes com o tema: Desemparedamento das Infâncias. Nesse sentido, apresentaremos neste capítulo o tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e a metodologia de análise de dados que melhor atende a demanda da presente pesquisa. 5.1 Tipo de pesquisa O tipo de pesquisa visa que o pesquisador percorra um caminho seguro em sua pesquisa, na escrita do trabalho e na geração e análise dos dados. Ao retomarmos ao Objetivo Geral ζ Compreender quais fatores contribuem para a atuação do professor em uma perspectiva do desemparedamento das infâncias na UMEI Regina Leite Garcia ζ ; observamos a necessidade de uma pesquisa de caráter qualitativo para o desenvolvimento deste trabalho. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 54) os dados

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: oep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 6.783.423

quantitativos em pesquisa sociais não dão devida atenção às interpretações e significados que os indivíduos dão aos eventos e situações. Ou seja, não leva em conta o contexto dos levantamentos de dados, diferente da pesquisa qualitativa que leva em consideração os eventos do mundo social e o contexto histórico e cultural em que esses eventos acontecem. Para desenvolver o trabalho optamos por utilizar elementos da pesquisa-ação de cunho exploratório. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.89) a pesquisa-ação pretende ser uma pequena intervenção em uma realidade e sua avaliação para saber os efeitos de tal intervenção. Serão realizados encontros no formato de roda de conversa com os professores da UMEI buscando intervenções através de leituras de textos, relato de experiências e troca de idéias. Essas propostas pretendem aflorar discussões sobre o tema e através das participações dos professores enriquecerem a pesquisa. A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula (Moreira e Caleffe, 2008, p. 92). Como citado acima, a pesquisa-ação irá nos conduzir em uma pesquisa que buscará apresentar soluções para alguns problemas do cotidiano da UMEI relacionado ao uso dos espaços externos pelos professores e alunos através de estudos e rodas de conversas que deverão oportunizar aos professores um novo olhar sobre suas práticas.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Serão convidados os profissionais que desenvolvem trabalhos pedagógicos junto das crianças da UMEI, são eles: professores, professores de apoio, coordenadora, pedagoga, diretora adjunta e diretora geral, pois a pesquisa gira em torno da atuação docente.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Os participantes que não assinarem o TCLE não poderão participar da pesquisa por motivos éticos. Os cozinheiros, faxineiros e porteiro não farão parte desta pesquisa, pois seu foco é a

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-603
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: oep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

atuação docente. Convidaremos apenas os profissionais que tem a responsabilidade com as questões pedagógicas e que lidam diariamente com as crianças e com a organização de suas rotinas. Serão excluídos da pesquisa os participantes que realizarem menos de 70% das atividades propostas.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Objetivo Primário:

Compreender quais fatores contribuem para a atuação do professor em uma perspectiva do desemparedamento das infâncias na UMEI Regina Leite Garcia.

Objetivo Secundário:

Identificar alguns fatores limitantes no desenvolvimento de atividades em ambientes externos da UMEI que podem atrapalhar ou impedir a atuação pedagógica nesses espaços;

Identificar alguns fatores que possibilitam uma atuação docente na perspectiva do desemparedamento das infâncias;

Analisar ações que contribuem para atuação do professor em uma perspectiva do desemparedamento das infâncias;

Produzir um Caderno Pedagógico como produto com algumas propostas que estimulem o uso dos espaços externos da UMEI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a):

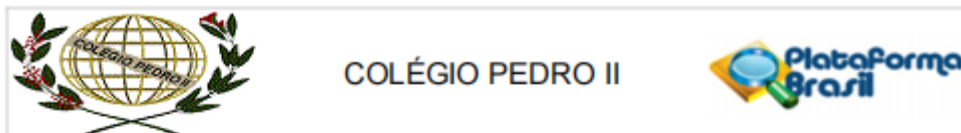
Riscos:

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo. Em uma pesquisa onde os profissionais irão dialogar, debater sobre algumas questões, e tentar mudar um paradigma do fazer pedagógico pode haver desentendimentos e ideias não aceitas

levando a conflitos internos entre funcionários. A pesquisadora deverá utilizar uma postura de mediadora, levando os participantes a refletirem sobre suas conclusões e opiniões minimizando possíveis conflitos.

Benefícios:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

São inúmeros os benefícios desta pesquisa. Uma delas é a produção de um Caderno Pedagógico que deverá auxiliar aos professores na mudança paradigmática do seu fazer docente. Os participantes da pesquisa terão a oportunidade de refletirem sobre suas práticas podendo futuramente oferecer às crianças um maior contato com os espaços externos da UMEI, com a natureza e com os movimentos de seus corpos tomando assim as aprendizagens mais significativas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP nº 6.635.500, datado de 05 de fevereiro de 2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item *Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações*.

Recomendações:

Conferir item *Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações*.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

1. QUANTO ÀS INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO

1.1 METODOLOGIA

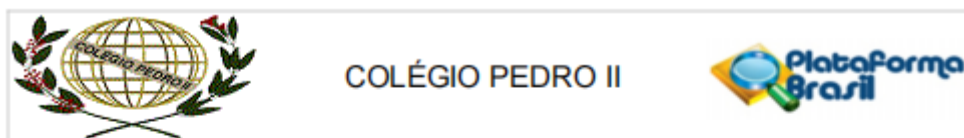
1.1.1 Tempo de coleta de dados:

A pesquisadora informa no "desenho da pesquisa" que a coleta de dados será em um período de três meses. No entanto, no cronograma adicionado na plataforma e no "resumo" informa que, na verdade, serão quatro meses. Tendo como base o preconizado na Resolução CNS n. 510 de 2016 e na Resolução CNS n. 466 de 2012, solicitamos esclarecimentos quanto ao tempo de coleta correto.

RESPOSTA: Foi realizada a alteração no *Desenho da pesquisa* para o período correto de quatro meses.

DESENHO: A pesquisa parte do conceito *emparedamento das Infâncias* criado em 2018 pela autora Lea Tiriba, que critica práticas educativas que tendem a manter crianças durante longos períodos do dia dentro das salas de aulas. A autora conclui que é preciso desemparedar as infâncias fazendo com que as crianças ocupem os espaços externos das escolas reconectando-se com a natureza e seus corpos. A pesquisa é qualitativa e terá elementos da pesquisa-ação

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

de cunho exploratório onde o pesquisador estará inserido no desenvolvimento da pesquisa intervindo em alguns momentos

necessários através de provocações nas rodas de conversas e estimulando discussões através de textos selecionados. O estudo é de segmento longitudinal e visa gerar dados a partir de questionários, rodas de conversa e entrevistas com professores regentes, professores de apoio, coordenação e equipe de articulação pedagógica, da Unidade Municipal de Educação Infantil Regina Leite Garcia, localizada no bairro Fonseca, Niterói - RJ; durante o período de quatro meses. A análise dos dados da pesquisa será realizada através da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2020). Esperamos do estudo que professores e Equipe Diretiva que tenham uma formação continuada com a temática, desemparedamento das infâncias, ofereçam às crianças momentos mais significativos nas áreas externas dessas instituições. Ao final da pesquisa será produzido um Caderno Pedagógico para professores

ANÁLISE: Pendência atendida.

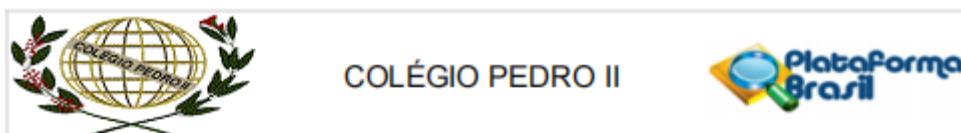
1.1.2 Participantes da pesquisa:

Tendo como base o preconizado na Resolução CNS n. 510 de 2016 e na Resolução CNS n. 466 de 2012, solicitamos que seja informado como a pesquisadora vai entrar em contato com os participantes da pesquisa e como se dará o aceite dos mesmos para a participação. Bem como, que seja informada na "metodologia" a quantidade prevista de cada público-alvo.

RESPOSTA: As alterações solicitadas foram realizadas no item 5.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo no capítulo da Metodologia.

"Faço parte da equipe docente e sou professora regente da UMEI desde 2019. Observo que professores e a equipe diretiva lidam com questões relativas ao desemparedamento diariamente como dúvidas, receio, resistência, medo e motivação. Isso me estimulou a realizar esta pesquisa. Os participantes da minha pesquisa estão na minha escola, já tenho contato com e eles

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-6730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

diariamente e já sabem do meu desejo em pesquisar o tema deste trabalho. Porém, entrarei em contato oficialmente com os participantes da pesquisa através do primeiro encontro presencial no horário do planejamento pedagógico onde será apresentada a pesquisa e seus objetivos. O aceite será através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE que será apresentado no primeiro encontro. O público alvo da minha pesquisa são todos os profissionais envolvidos com as questões pedagógicas da escola. São 30 profissionais ao todo: 1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 1 coordenadora, 1 pedagoga, 23 professores regentes e 3 professores de apoio especializado”.

ANÁLISE: Pendência atendida.

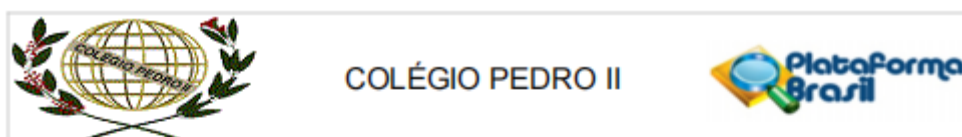
1.1.3 Instrumentos de coleta:

A pesquisadora informa no "resumo" que serão utilizados um questionário inicial, rodas de conversa e entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados "ao longo dos encontros pedagógicos". Tendo como base o preconizado na Resolução CNS n. 510 de 2016 e na Resolução CNS n. 466 de 2012, solicitamos que sejam inseridas as seguintes informações no campo da "metodologia" (podendo ser utilizadas as informações contidas no documento intitulado Instrumentosdecoletadedados.docx):

- a) Quanto aos encontros pedagógicos: quantos participantes são esperados por encontro, se esses encontros serão online ou presencial, o horários deles e o tempo de duração, se serão em horário regular de atividades na escola.
- b) Quanto aos questionários: quantos questionários serão aplicados e em qual público-alvo, se serão online ou presencial.
- c) Quanto às rodas de conversa: quantas serão realizadas, quantas pessoas participarão, se serão online ou presencial, o tempo de duração aproximado.
- d) Quanto às entrevistas: quantas serão realizadas e quem participará, o tempo de duração aproximada e se serão online ou presencial.

RESPOSTA: Já foram feitas as solicitação no documento intitulado

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-6730 E-mail: cep@cp2.g12.br

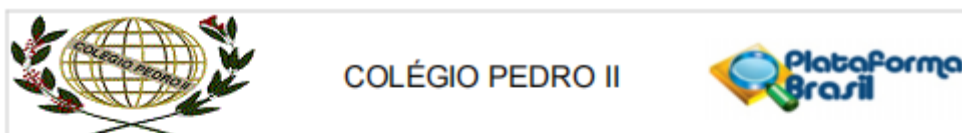


Continuação do Parecer: 6.763.423

Instrumentosdecoletadedados.docx e no projeto no item 5.8 Instrumentos de coleta de dados da Metodologia:

"Utilizaremos os seguintes instrumentos de coleta de dados: um questionário inicial, audiogravação das rodas de conversa realizadas com os participantes da pesquisa e para finalizar realizaremos entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. O público alvo esperado para participar destas etapas da pesquisa são no máximo 30 participantes (1 diretora geral, 1 diretora adjunta, 1 coordenadora, 1 pedagoga, 23 professores regentes e 3 professores de apoio especializado) e no mínimo aqueles que assinarem o TCLE. A pesquisa de modo geral será de forma híbrida com momentos online e outros momentos presenciais como descritos abaixo. O questionário irá mapear algumas questões e tirar dúvidas iniciais para que a pesquisa possa percorrer um caminho mais assertivo. Moreira e Caleffe (2008, p. 106) orientam que um questionário deve ser atrativo em sua apresentação, breve, de fácil entendimento e de preenchimento razoavelmente rápido. Essas características ajudarão a desenvolver um panorama inicial do campo de pesquisa e de seus participantes. O questionário será organizado com questões objetivas e será divulgada através do Google Forms, esta plataforma facilita o envio de formulários e pesquisas objetivas de forma online. O tempo médio para a realização do questionário é de 20 minutos. As rodas de conversas serão no formato de minicurso com duração de duas horas com cinco encontros. Os encontros irão fomentar discussões sobre o tema desemparedamento das infâncias, trazendo textos para estudos e trocas de experiências entre os profissionais. As rodas de conversa serão gravadas em áudio para que após os encontros possam ser analisadas as falas através da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2020). As rodas de conversas serão realizadas no horário de planejamento coletivo da UMEI de forma presencial. Ao final da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes que assinaram o TCLE. Essas entrevistas também serão gravadas em áudio e terão duração média de 40 minutos. Será de forma online através do Google Meet. Tanto o questionário, as falas da roda de conversa e a entrevista serão publicadas de forma anônima, se necessário com nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade e a privacidade do participante da pesquisa".

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

ANÁLISE: Pendência atendida.

2. QUANTO AO TCLE

2.1 PROCEDIMENTOS

2.1.1 Descrição dos procedimentos:

Tendo como base o preconizado na Resolução CNS n. 510 de 2016 e na Resolução CNS n. 466 de 2012, solicitamos que seja informado o tempo de duração previsto para o questionário e para a entrevista. No caso da entrevista, explicitar também se será online e/ou presencial.

RESPOSTA: foram realizadas as solicitações acima no item Procedimentos do TCLE:

"PROCEDIMENTOS: A pesquisa iniciará com a aplicação de um questionário composto por questões objetivas que será divulgado em formato online através do Google Forms. O tempo estimado para o preenchimento do questionário é de 20 minutos. Após, iremos realizar um minicurso com rodas de conversas que deverão acontecer no horário de planejamento coletivo dos professores e serão momentos de estudo, troca de experiências e de ideias. Será um momento para discutir sobre os espaços externos da UMEI e fora dela, suas potencialidades e desafios, a maneira de ocupá-los e a importância dessa prática para as crianças. O minicurso terá uma carga horária total de 10 horas e será realizada de forma presencial. Por último, será aplicada uma entrevista semiestruturada realizada como desfecho da pesquisa. A entrevista será online através do Google Meet e terá uma duração de 40 minutos. Tanto o questionário, as falas da roda de conversa e a entrevista serão publicadas de forma anônima, se necessário com nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade e a privacidade do participante da pesquisa. As rodas de conversas e as entrevistas serão gravadas em áudio".

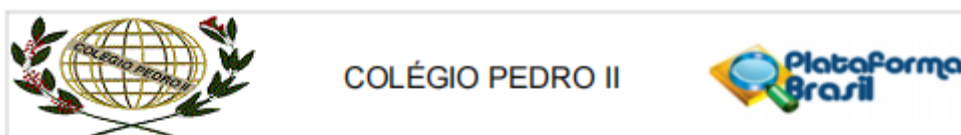
ANÁLISE: Pendência atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado ζ 1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso ζ copiar e colar ζ .

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279196.pdf	05/03/2024 23:38:12		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	correcaoplataformabrasil_assinado.pdf	05/03/2024 23:35:51	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 6.763.423

Outros	Instrumentosdecoletadedados.docx	05/03/2024 23:34:41	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/03/2024 23:33:11	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoimppebatual.docx	05/03/2024 23:32:36	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Outros	curriculo8805375813356242.docx	26/01/2024 16:21:43	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	26/01/2024 16:11:31	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_a assinado.pdf	26/01/2024 16:10:19	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Outros	Anuenciaelizabeth.pdf	26/01/2024 16:09:19	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Declaração do Patrocinador	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTO S assinado.pdf	26/01/2024 16:06:45	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Orçamento	Orçamento_ assinado.pdf	26/01/2024 15:55:39	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAECURRICULOLATTES atual.pdf	26/01/2024 15:55:12	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoassinada.pdf	26/01/2024 15:38:19	ELIZABETH DE SOUZA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 15 de Abril de 2024

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br

