



EXPERIÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Fernanda Freitas Rezende*
Marcos Vinícius Klippel**
Liege Coutinho Goulart Dornellas***

RESUMO

Tensionar o campo da Educação Física na Educação Infantil a partir de experiências curriculares de sustentabilidade por meio de práticas corporais de aventura tornou-se nosso objetivo no presente artigo. Trata-se de um relato de experiência do Projeto Pé na Cidade, realizado no município de Vitória/ES. Apresentamos uma pesquisa exploratória a partir de relato de experiência de práticas pedagógicas, aliado à pesquisa bibliográfica a partir dos atos normativos sobre a Educação Infantil e o componente curricular da Educação Física. Concluimos que, além de projeto educativo, o Circuito Pé na Cidade tornou-se locus privilegiado de formação continuada, de inovação pedagógica e de laboratório de ideias para outras experiências curriculares sobre sustentabilidade, Educação Ambiental, e práticas corporais de aventura na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sustentabilidade; Educação Ambiental; Práticas Corporais de Aventura.

CURRICULAR EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: BODY PRACTICES OF ADVENTURE AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT

Tensioning the field of Physical Education in Early Childhood Education from curricular experiences of sustainability through body adventure practices has become our objective in this article. This is an experience report of the Pé na Cidade Project, carried out in the city of Vitória / ES. We present an exploratory research based on an experience report of pedagogical practices, combined with bibliographic research based on normative acts on Early Childhood Education and the curricular component of Physical Education. We conclude that in addition to an educational project, the Circuito Pé na Cidade has become a privileged location for continuing education, pedagogical innovation and a laboratory for ideas for other curricular experiences on sustainability, Environmental Education, and adventure bodily practices in early childhood education.

Keywords: Educação Infantil; Sustentabilidade; Educação Ambiental; Práticas Corporais de Aventura.

* Doutorado em Educação/Ufes. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação. Comissão de Educação Ambiental. ferezende.ef@gmail.com

** Mestre em Educação Física. Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Gerência de Ensino/Coordenação de Educação Infantil. mvklippel@prof.edu.vitoria.es.gov.br

*** Doutora em Educação/UFES. Secretaria Estadual de Educação. Governador Valadares/MG. UNIPAC-GV

EXPERIÊNCIAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

RESUMEN

Tensar el campo de la Educación Física en Educación Infantil desde las experiencias curriculares de sostenibilidad a través de prácticas corporales de aventura se ha convertido en nuestro objetivo en este artículo. Este es un informe de experiencia del Proyecto Pé na Cidade, realizado en la ciudad de Vitória / ES. Presentamos una investigación exploratoria basada en un relato de experiencia de prácticas pedagógicas, combinada con una investigación bibliográfica basada en actos normativos sobre Educación Infantil y el componente curricular de Educación Física. Concluimos que además de un proyecto educativo, el Circuito Pé na cidade se ha convertido en un lugar privilegiado para la formación continua, la innovación pedagógica y un laboratorio de ideas para otras experiencias curriculares sobre sostenibilidad, Educación Ambiental y prácticas corporales de aventura en la educación infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Sustentabilidad; Educación ambiental; Prácticas corporales de aventura.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Educação Infantil (EI) perpassou por alterações e foi foco de estudos de áreas como a Pedagogia, a Sociologia, a Psicologia, a Educação Física (EF), dentre outras, as quais trouxeram uma legitimidade enquanto área de estudo e apontaram para avanços teóricos importantes e para grandes provocações (TIRIBA, 2017). Entretanto, as políticas públicas nem sempre acompanham as necessidades específicas dessa etapa da Educação Básica e a esse quadro soma-se o contexto de cada município, território, culturas e naturezas, desigualdades sociais, equipamentos públicos, bem como o acolhimento de uma concepção de infância atualizada pela noção de cidade, das crianças e de suas infâncias em que cada instituição de Educação Infantil está inserida.

Se considerarmos os estilos de vida na sociedade e da crise sanitária atual, vamos perceber o foco no ‘emparedamento’ e na videofilia (FLORES e TIRIBA, 2016). A pesquisadora chama atenção para possíveis relações entre a degradação ambiental e o controle de corpos infantis que, segundo ela, estariam “[...] submetidos a um modo de organização social e escolar que privilegia espaços entre paredes. E, a partir desta evidência, seria possível inventar uma pedagogia que integre cultura e natureza, estruturando-se na contramão do controle do corpo e da submissão” (FLORES e TIRIBA, 2016, p. 176).

A lógica binária cultura/natureza, tão propagada pela ciência moderna, provocou uma cisão entre cultura e natureza, assim, o sujeito passou a transcendê-la, distanciando-se

da natureza, buscando conhecê-la objetivamente, controlando-a e manipulando-a para seus próprios fins. Essa lógica também tornou o sistema educacional recheado por dualismos reforçados, tais como teoria/prática, sujeito/objeto, ensino/aprendizagem e a própria ideia de cultura/natureza, que silenciou a dimensão socioambiental do plano da existência humana.

Assim, nossa afirmação é a de que haja uma reconexão entre ser humano e natureza, razão e emoção, conhecimento e vida em um processo imanente de produção ou criação que opera por meio de experimentações e imprevistos em devir. Desse modo, as práticas pedagógicas que perpassam o cotidiano escolar em suas propostas curriculares estejam em conexão a uma rede de conhecimentos que transgride a noção dicotômica e leve em conta as dimensões socioambiental, político-econômica, cultural, ético-estéticas, de gênero, espiritualidade e territorialidade.

A motivação para a escrita do artigo surge em meio às angústias trazidas pelos tempos de pandemia, emparedamento, ausência do movimento e do contato social, em especial para as infâncias. Nesse sentido, a experiência vivenciada num projeto educativo intitulado Circuito Educacional, Científico, Artístico e Cultural: Pé na Cidade, que foi implementado em 2014 pela equipe da Gerência da Educação Infantil no município de Vitória/ES como exemplo de possibilidade de práticas pedagógicas. Recentemente, o Projeto ganhou mais destaque ao ser posto como eixo sustentador no documento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI) do município de Vitória/ES, editado no ano de 2020.

Assim, temos como fio condutor do presente trabalho as noções de sustentabilidade, Educação Ambiental (TRISTÃO, 2010) e as práticas corporais de aventura¹ (INÁCIO; BAENA-EXTREMEIRA, 2020; 2020b), conceitos os quais balizam a área da EF no âmbito da EI (FERREIRA; SILVA, 2020), tornando-os nossas lentes a fim de compreender as experiências na área da educação e das infâncias (TIRIBA, 2016; 2017). O texto aponta como objetivo geral tensionar o campo da EF na EI a partir de experiências curriculares de sustentabilidade por meio de práticas corporais de aventura.

Para tanto, o artigo é dividido em 3 seções, além da presente introdução e das considerações finais. Na primeira parte, uma breve consideração aos atos normativos que orientam a política da EI que pontuam ou não a dimensão socioambiental. Na segunda parte, a menção aos conceitos de sustentabilidade, Educação Ambiental (EA) e práticas corporais

¹ Por se tratar de práticas/experiências pedagógicas, adotamos o termo ‘práticas corporais de aventura’ baseados em Inácio e Baena-Extremera, 2020; 2020b e no documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (2017) para o ensino fundamental.

de aventura. Na terceira parte, daremos destaque à experiência do Pé na Cidade, no qual as experiências curriculares atreladas à sustentabilidade indicaram outras possibilidades de percurso para a EF como prática pedagógica na EI da cidade de Vitória/ES.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa exploratória a partir de relato de experiência de práticas pedagógicas, aliado à pesquisa bibliográfica a partir dos atos normativos sobre a EI e o componente curricular da Educação Física (SEVERINO, 2014).

A trajetória normativa da EI construída alcançou, em pouco tempo, grandes pontos para discussão, além de muitas indagações. Os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) apesar das críticas, apresentou princípios importantes para a área. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), emergem os conceitos de espaço e tempo, entretanto, a questão da natureza, cultura e lazer é apontada como diretriz a ser observada em cada proposta pedagógica.

De acordo com Tiriba (2017), nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) há um avanço, uma vez que é desejável que as crianças “[...] desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza e compreendam a repercussão das ações humanas nesse mundo [...]” (BRASIL, 2006, p. 18). De acordo com a autora supracitada, há uma ampliação no conceito de natureza a qual merece ser destacada.

As DCNEI (BRASIL, 2010) trazem a perspectiva ambiental, no entanto, existe um entendimento de que as crianças produzem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, ou seja, não as entendem como seres simultâneos da natureza e da cultura, entretanto há um indicativo no art.9, inciso X, da importância de práticas pedagógicas que promovam a sustentabilidade (TIRIBA, 2017).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EI (2017, p. 2) aponta para direito de aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas, as quais devem garantir:

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Ou seja, é possível inferir que a questão do meio ambiente deve ser observada e considerada em todas as idades e que os direitos infantis de convívio com a natureza

devem ser respeitados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012, p. 4) traz como um dos objetivos da EA o desenvolvimento da “[...] compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo”.

Para embasar nosso relato de experiência ora apresentado, elencamos três documentos editados pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES em ocasiões distintas, quais sejam: A EI do Município de Vitória: Um outro olhar (2006), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCEI) (2020) e a Revista Pé na Cidade (2020).

Merece destaque que, no primeiro documento anunciado, não existe menção à dimensão socioambiental nos CMEIs de Vitória. Isso não tira toda a inovação, cuidado e acolhimento no processo de escuta e registro na construção desse documento. No entanto, pode indicar que, numa administração pública municipal, as redes não se interligam de maneira a influenciar a dimensão socioambiental conectada às infâncias.

Esse quadro de uma não inclusão da dimensão socioambiental se altera com o lançamento das DCEI (2020). Esse documento traz uma seção dedicada à EA muito influenciada pelo pioneirismo do município de Vitória, no estado do Espírito Santo e no país. Com a regulamentação, em 2016, pelo Decreto nº 16.672, da Política Municipal de EA e do Sistema Municipal de EA de Vitória, mais um novo passo se inicia no processual fortalecimento da EA na capital capixaba. Nesse mesmo decreto, cria-se a Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental (CIMEA), que tem como função “[...] assessorar o Órgão Gestor na elaboração e avaliação do Programa Municipal de EA (ProMEA) e na consolidação de políticas públicas voltadas à EA” (VITÓRIA, 2016, art. 6º).

Em 2018, a atuação da CIMEA passa a ser mais efetiva na construção do ProMEA. Alguns membros da Secretaria de Educação, tendo atuado no Projeto Pé na Cidade, participam dessa Comissão, realizando formações e a escrita do ProMEA. Seus impactos estão nas DCEIs, que trazem diversas referências à sustentabilidade e à EA.

As Diretrizes ainda apontam para a sustentação do trabalho pedagógico amparado nos Temas Infantis de Vitória (TIVs), que estão divididos em linguagens; processos investigativos relacionados com o mundo físico e saúde, o tempo e a natureza; alimentação e saúde e diferença e diversidade.

Importante mencionar que o percurso de escrita e sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município capixaba é marcado por duas grandes ações criadas pela Gerência de Educação Infantil (GEI), a saber: o Circuito Educacional, Científico,

Artístico e Cultural (Pé na Cidade) – foco deste relato – e os Diálogos Curriculares – conjunto de formações junto aos profissionais dos CMEIs da rede de Vitória.

Nosso artigo tem como objetivo apresentar como relato de experiência o Projeto Pé na Cidade, vivenciado por dois dos autores como professores referência, incumbidos de oferecer a vivência de Práticas Corporais de Aventura, na qual as crianças eram levadas a desafiar o medo no *slackline*, na rede de escalada, na tirolesa, no rapel, na falsa baiana, em circuitos de obstáculos, em escorregas em barrancos de grama e até brincando com carrinho de rolimã. A proposta foi permitir a ampliação do repertório de experiências corporais das crianças, com práticas que são, muitas vezes, negadas a elas, seja pela inaptidão docente com o tema, seja pelo medo e o risco que essa inaptidão pode gerar ou mesmo por acreditarem na incapacidade das crianças para realizarem tais vivências.

O Projeto abrangeu os 49 CMEIs existentes na rede, totalizando 13 encontros realizados durante o ano de 2014. Com um cronograma previamente organizado, 50 crianças (duas turmas) de cada CMEI se juntavam no parque designado, totalizando, a cada encontro, aproximadamente 400 crianças, divididas em dois turnos: matutino e vespertino. O Circuito atendeu 6275 crianças ao longo de 13 encontros. Mesmo sendo um número expressivo, o Circuito deixou de atender a grande parte das crianças matriculadas na rede, sendo que o projeto surgiu do desejo de levar as crianças para espaços educativos da cidade. Quanto aos professores participantes, tínhamos os que compunham a equipe da Gerência, bem como os que acompanhavam as turmas dos CMEI, além disso, ficava a cargo de cada CMEI convidar professores de Arte e EF que pudessem participar das vivências.

Nas atividades propostas do projeto, observa-se um planejamento voltado para as adaptações das práticas em atendimento às especificidades das faixas etárias e às possibilidades ofertadas pelos parques (rampas, ladeiras, tipos de árvores, seus diâmetros de troncos e alturas das copas, tipos de chão para amortecer possíveis quedas etc.).

A terceira publicação é a Revista Pé na Cidade (2020), que apresenta as experiências de criação e construção do Circuito mencionado e que estiveram balizadas em três eixos norteadores, a saber: patrimônio, sustentabilidade e a infância na contemporaneidade. Assim, percebe-se a articulação e a apropriação da sustentabilidade, indicando modos de se pensar a EI em consonância à contemporaneidade dos pensamentos de uma infância num movimento de desemparedar que, de acordo com Santos e Tiriba (2015, s/p.):

[...] pressupõe novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola; implica desafio para uma perspectiva de elaboração e implementação de políticas públicas – relativas à ampliação de vagas, à construção

de creches e pré-escolas, a metodologias de formação de professoras – em que a educação não se concentre em processos racionais, sendo um movimento de corpo inteiro; em que as aprendizagens não se restringem ou privilegiam os espaços entre paredes; onde a escola é lugar de viver o que é bom, pois alegre e potencializa a existência.

Vale salientar que a experiência desse projeto influenciou de maneira contumaz a escrita das DCEI (2020, p. 21) como aponta o excerto abaixo:

O projeto Pé na Cidade constituiu importante espaço-tempo de interlocução com as crianças, pois, pelos processos interativos vivenciados, foi possível fortalecer a compreensão de suas formas de perceber e de explorar o mundo manifestadas por expressões corporais, musicais, artísticas e científicas nas vivências em que participavam. Esse processo de escuta sensível e o olhar atento foram fundamentais para a escrita deste Documento.

Assim, com essas breves considerações sobre documentos orientadores da EI nacional e local, apresentaremos, na seção seguinte, alguns conceitos que balizaram nosso texto e nosso entendimento da transversalidade da EA nas experiências curriculares da EF na EI no município de Vitória/ES. Conceitos que se tornaram lentes para a experiência vivida na rede capixaba.

AS NOÇÕES DE SUSTENTABILIDADE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

O enunciado da sustentabilidade vem atravessando o cotidiano das escolas e ganhando força nos currículos oficiais. A nossa aposta ético-política é em uma ideia de sustentabilidade em que o foco seja o da formação de sociedades sustentáveis. Assim, a democracia estaria interligada à justiça ambiental e à inclusão social, sendo que a noção de economia estaria subjacente. Nessa aposta – sociedades sustentáveis –, questiona-se os modos de produção e as relações entre culturas e naturezas de forma a se repensar a geração de consumo e lucro e nas desigualdades impostas pela lógica de acumulação do capital. Leff (2010, p. 31) afirma que a sustentabilidade é “[...] uma maneira de repensar a produção e o processo econômico, de abrir fluxo do tempo a partir da reconfiguração das identidades, rompendo o cerco do mundo e o fechamento da história impostos pela globalização econômica”.

Não é foco deste artigo trazer uma contextualização da EA ou da sustentabilidade, no entanto, faz-se necessário apontar algumas noções que balizaram nosso estudo. A primeira delas é a de que o movimento ambientalista, em suas várias tendências, teve forte influência na inserção da dimensão socioambiental nos processos educativos, pois, de certa forma,

fez emergir a preocupação da sociedade com o futuro da humanidade e com a qualidade de vida presente e futura.

A EA é herdeira direta do debate ecológico e está entre as alternativas que visam construir novas maneiras desses grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente. Assim, reconhecer o papel central da educação para a melhoria da relação com o meio ambiente é perceber que existem diferentes discursos sobre EA que, por sua vez, propõem maneiras diversas de conceber e de praticar a ação educativa nesse campo (SAUVÈ, 2005).

O segundo aspecto é o de que a noção de sustentabilidade pode ser entendida como um paradigma, ou seja, uma racionalidade aberta para compreender a complexidade do mundo e para entender que tudo tem uma finitude na exploração e espoliação da natureza (TRISTÃO, 2010).

Explicitados esses aspectos, entendemos que EA é uma dimensão essencial da educação, pois lida com um problema complexo que é o meio ambiente, percebendo-a como um ato político, baseado na transformação social, entendendo que a dimensão socioambiental está relacionada “[...] à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social” (DCNEA, 2012. p. 4).

Como afirmam as DCNEA (2012, p. 3), a EA, nas instituições de ensino, deve ser desenvolvida como “[...] uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico”.

Aliado aos conceitos de sustentabilidade e de EA, é necessário apresentarmos o conceito das práticas radicais (MARINHO, 2004). A temática dos esportes praticados em meio à natureza, envolvendo risco, vertigem e prazer vem ganhando a cada dia mais adeptos. Associados ao ecoturismo, exploração das cidades ou fuga delas, a temática tem chegado até às escolas, e foi normalizada pela BNCC como uma unidade temática a qual balizará o trabalho do professor na escola.

No campo dos esportes, as classificações de esportes radicais são: *slackline*, corridas de *mountain bike*, *rapel*, tirolesa, arborismo, rafting, *parkour*, *skate*, patins, *bike*, entre outros.

Há uma grande discussão sobre a diversificação da utilização dos termos para designação dessas práticas, são eles: esportes radicais, esportes de aventura, esportes de ação, atividades físicas de esporte na natureza e prática corporal de aventura (PIMENTEL, 2013). A oficina Práticas Radicais foi assim intitulada, pois trazia a exploração pelo meio de práticas

corporais de condições de “risco”, que abrangiam a altura, a velocidade, as condições acidentadas de terrenos às atividades, o equilíbrio entre outros fatores. Para esta escrita, houve a escolha do termo práticas corporais de aventura.

De acordo com a BNCC, dentro do componente curricular da EF, há a unidade temática intitulada de prática corporal de aventura², a qual deve ser estruturada a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, Inácio (2020b) já havia problematizado a possibilidade de se trabalhar com as práticas corporais de aventura nos anos iniciais. Sob esse olhar, então, é possível inferir que houve um movimento vanguardista na rede municipal de Vitória ao possibilitar às crianças vivências e experimentações dessas práticas corporais, tanto no âmbito dos CMEIs quanto no Projeto Pé na Cidade.

PÉ NA CIDADE: PARA ALÉM DE UM RELATO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O projeto inovou por diferentes motivos: primeiro, por propiciar relações eficientes e mais horizontais entre diferentes Secretarias Municipais, situação pouco comum na ação pública. No caso do Pé na Cidade, as interações aconteceram junto à Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAM) e à Secretaria de Educação (SEME). Isso se deu porque o projeto previa as intervenções nos parques urbanos municipais de Vitória, equipamentos públicos administrados pela SEMMAM.

Segundo, porque levou em conta a noção de desemparedar a infância na escolha dos parques como território que ajudam na criação de vínculos afetivos, estimulando as crianças não só a frequentarem as áreas verdes, mas também a ocupá-las não apenas em atividades escolares, mas também para o lazer com a família, percebendo-as como patrimônio da comunidade e local de experimentação.

O terceiro ponto é que o projeto também quebrou paradigmas ao oportunizar uma formação continuada in loco, em que os professores referência – professores de Arte, EF, Música e regentes de sala que atuavam nos CMEIs – compunham uma equipe formada por técnicos da GEI e da Gerência de EA, além de professores que atuavam em outros equipamentos públicos de Vitória como a Praça da Ciência e a Escola de Ciência e Física. Essa diversidade de formações se aliava às experiências das práticas pedagógicas de cada um em seus respectivos espaços

² De acordo com a BNCC, entende-se por práticas corporais de aventura uma “[...] unidade temática Práticas corporais de aventura, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017).

de trabalho e a partir do encontro com o território compunham os planejamentos realizados in loco, gerando as vivências que foram oportunizadas às crianças.

Foram escolhidos quatro parques considerados apropriados para o trabalho idealizado: Parque Moscoso, no Centro da Cidade; Parque Fazendinha, no bairro Jardim Camburi; Parque Barreiros, em São Cristóvão; e Parque Pedra da Cebola, no bairro Mata da Praia. Vale ressaltar que o Circuito buscava compartilhar as experiências que já aconteciam nos espaços dos CMEIs, mas que eram ampliadas nos territórios dos parques, por meio da sensibilidade estética.

Ressalta-se que havia ainda uma leitura cartográfica de forma que todos os participantes pudessem ter uma noção do território do parque, através de um mapa desenhado por uma das professoras de Arte. O mapa informava os lugares das vivências e todos os elementos naturais e espaços dos parques. A visualização do território é um disparador para as várias experimentações dentro de uma instituição de educação, pois amplia a visão e os sentidos, que remetem a uma ideia de deslocamento, amplia a visão do mundo, enxergando-o sob outra ótica.

Apesar do foco deste artigo estar na vivência de práticas radicais, vale a pena fazer menção às outras experimentações do Pé na Cidade. Foram elas: “Fazendo Arte”, “Vila Musical”, “Capoeira”, “Cientista por um dia”, “Trilha” e “Contando histórias”.

As vivências promoveram encontros e produções com diversos elementos da natureza, além de vivências com instrumentos musicais, fotografias, experiências junto ao patrimônio cultural e ambiental de povos originários e outros, a produção de tintas e exploração de obras de arte de maneira a intervir nos parques. Para além, houve a composição de músicas, leitura de mapas e caminhadas de exploração e reconhecimentos dos territórios dos parques, registrando as descobertas dos processos investigativos e acessando um mundo de personagens, entre outras muitas atividades (VITÓRIA, 2020b).

Por meio das vivências das práticas corporais de aventura, organizadas inicialmente por três professores (duas mulheres e um homem) de Educação Física e um Assistente de Educação Infantil, foi possível compartilhar saberes e ideias que estavam alocados apenas no contexto de um único CMEI. Outros professores foram se juntando ao Circuito dependendo do parque e das propostas criadas a partir do encontro do seu território. Por vezes, outros membros da equipe da GEI ajudavam nas vivências pelo quantitativo de crianças e riscos envolvidos. Esses professores recebiam liberação da GEI para atuarem nos dias dos planejamentos e das vivências. O processo de formação e partilha de saberes docentes acontecia nas visitas aos Parques para planejamento, na montagem dos equipamentos,

nas amarrações das teias e na troca de materiais dos CMEIs que compuseram a vivência (malhas tubulares, redes de cordas, carrinho de rolimã), mas também na escolha e compra de alguns equipamentos pela GEI e durante as atividades e as visitas anteriores aos parques.

Se um dos objetivos com essa vivência era o de promover desafios às crianças, o mesmo acontecia aos professores. Atuando em espaços abertos, com possível risco de acidentes e contando com a participação de crianças que não eram seus alunos nos cotidianos dos CMEIs, eles ainda deveriam compartilhar os espaços determinados pelos frequentadores dos parques – o parque não era fechado com o intuito de expor as vivências para a sociedade – o que por si só, já provocava outros repertórios para cada um que ali estava. Soma-se a isso o cuidado com as árvores demandado em todas as amarrações dos equipamentos, bem como as mudanças súbitas no planejamento quando se percebia uma ausência de interesse por parte das crianças além das intempéries, as formigas, as abelhas, os pássaros, os animais domésticos que ali transitavam, respeitando e intervindo em um espaço natural, distante do que estávamos acostumados na realidade de muitos CMEIs da rede.

Dessa forma, é possível inferir que as práticas corporais de aventura associadas às experiências de sustentabilidade podem tornar-se potentes instrumentos para a EA na formação de novos sujeitos e ainda requerem maior aprofundamento teórico, englobando a EI especificamente (FERREIRA; SILVA, 2020).

Após essas experiências, muitos contatos foram realizados pelos CMEIs para compra de equipamentos para as práticas corporais de aventura, bem como formações foram demandadas. Percebeu-se ainda um impacto positivo nos cotidianos dos CMEIs com o compartilhar de saberes em visitas de grupos de crianças a outros CMEIs. Incorporado a esses aspectos, muitas práticas pedagógicas aliadas à sustentabilidade foram mapeadas em várias instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tensionarmos o campo da EF na EI a partir de experiências curriculares de sustentabilidade por meio de práticas corporais de aventura ofertadas pelo Circuito Pé na cidade, constatamos que esse se tornou um lócus privilegiado de formação continuada, de inovação pedagógica e de laboratório de ideias. Outro ponto resgatado foi o impacto desse projeto na formulação das recentemente publicadas diretrizes municipais, instituindo noções de sustentabilidade na educação da infância na capital capixaba, não só com intuito

de desemparedar, mas também na valorização das experiências que estavam em processo no interior de cada CMEI.

Muitos novos processos de criação podem ser iniciados, quando se estabelece conexões e pontes entre setores, secretarias, instituições de educação e até mesmo entre as faixas etárias. É importante que aqueles que ocupam cargos de gestão e formação tenham uma escuta atenta às experiências curriculares que acontecem em suas redes, fornecendo não só visibilidade, mas principalmente impactando na melhoria das condições do exercício da docência, de formação dos professores e de um atendimento que respeita as infâncias.

Pode ser que a EI nos ensine a emergir um novo paradigma, abarcando componentes na busca de uma sociedade mais justa e igualitária e, principalmente, num espaço/tempo em que crianças e professores possam experimentar o exercício de viver em suas variadas formas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetro Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2020.
- BRASIL. **Base Comum Curricular Nacional**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- INÁCIO, H. D.; BAENA-EXTREMERA, A. Práticas corporais de aventura na educação física espanhola: um estudo com foco na metodologia e na avaliação. **Caderno de educação física e esporte**, v. 18, n. 3, p. 125-131, 2020.
- INÁCIO, H. D.; BAENA-EXTREMERA, A. Atividades de Aventura e a Educação Física escola: Espanha e Brasil. 2020b Vídeo Youtube: GEPLUnicamp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yD2a65UDusk&ab_channel=GEPLUnicamp.
- LEFF, E. **Discursos sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010
- FERREIRA, J. K.S.; SILVA, P. C.C. Práticas Corporais de Aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência. IN: **Caderno de Educação Física e Esporte**. v. 18. n. 3. p. 157-164. 2020.
- FLORES, Maria Luiza Rodrigues; TIRIBA, Léa. A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157, dez. 2016.
- MARINHO, A. Atividades Na Natureza, Lazer E Educação Ambiental: Refletindo Sobre Algumas Possibilidades. In: **Revista Motrivivência**, n 22. 2004.
- PIMENTEL, G. G. A. Esportes na Natureza e Atividades de Aventura: uma terminologia apoética. **Revista Brasileira Ciência do Esporte**, Florianópolis. v. 35, n. 3, p. 687-700. 2013
- SANTOS, Núbia de Oliveira; TIRIBA, Léa (Orgs.). Ensaio de práticas de formação teórico-brincantes. RITIMO. Informations, outils, initiatives pour un monde solidaire. Paris: **RITIMO**, 2015. Disponível em: <http://www.ritimo.org/Formation-des-instituteurs-pour-une-autre-educationinfantile>. Acesso em: 30 mar. de 2021.

SAUVE, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental** – pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2014

TIRIBA, I. Educação Infantil como direito e alegria. In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 3, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 72-86.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e o paradigma da sustentabilidade em tempos de globalização. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **Sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Univali, 2010. p. 157-169.

VITÓRIA. Decreto nº 17.472, de 15 de agosto de 2018. Altera o Art. 5º do Decreto nº 16.672, de 07 de abril de 2016, aprova o Regimento Interno da Comissão Interinstitucional Municipal de Educação Ambiental – CIMEA, e dá outras providências. Vitória: PMV, Diário Oficial, 2018. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

VITÓRIA. **Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação / Gerência de Educação Infantil, 2006.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação / Gerência de Educação Infantil, 2020a.

VITÓRIA. **Revista Pé na Cidade**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação / Gerência de Educação Infantil Vitória/ES. 2020b.