



EDUCAÇÃO INFANTIL, PANDEMIA E REFLEXÕES SOBRE O DESAMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS

Lisandra Oliveira e Silva¹
Karoline Hachler Ricardo²
Tatiana Terragno³
Gabriela Nobre Bins⁴

RESUMO

O texto objetiva tratar da Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19, considerando as orientações legais da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Realizamos uma reflexão exploratória sobre o momento histórico e de crise vivido no ano de 2020 com a pandemia, e, posteriormente, apresentamos uma aproximação conceitual com o processo de desemparedamento como forma de interaturar com as infâncias e com a Educação Infantil a partir de uma educação mais coletiva e humana. Concluímos que o desemparedamento das infâncias e das escolas de Educação Infantil pode se tornar uma prática e uma experiência nesses novos tempos de retorno à presencialidade nas escolas. Tempos estes que estamos sendo desafiadas e desafiados a transformar bruscamente nossa prática pedagógica, exigindo de nós ações diversas, por vezes, poucas reflexões, novos desafios e incontáveis desacomodações.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pandemia; Desemparedamento; Infâncias.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION, PANDEMIC AND REFLECTIONS ON THE KNOCKING DOWN OF WALLS THAT CONFINE CHILDHOODS

ABSTRACT

The text aims to address Early Childhood Education within the context of the COVID-19 pandemic, considering the legal guidelines of the Base Nacional Comum Curricular (Common National Curriculum Base) and the Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education). We carried out an exploratory reflection on the historical moment and crisis experienced in 2020 due to the pandemic, and later presented a conceptual approach with the process of knocking down of walls as a way to interact with childhoods and with Early Childhood Education from a more collective and humane educational approach. We concluded

¹ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da ESEFID/UFRGS. E-mail: lisgba@yahoo.com.br.

² Licenciada em Educação Física pela ESEFID/UFRGS. Estudante do Curso de Bacharelado em Educação Física da ESEFID/UFRGS. E-mail: karolinehachler@gmail.com.

³ Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela ESEFID/UFRGS. Docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: tatiterragno@gmail.com.

⁴ Doutora em Ciências do Movimento Humano pela ESEFID/UFRGS. Docente da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: ganobre@hotmail.com.

that the knocking down of walls that confine childhoods and Early Childhood Education schools can become a practice and an experience in these challenging new times of a return to attendance in schools; a period in which we are being challenged to abruptly transform our pedagogical practice, requiring from us diverse actions, new challenges as well as countless disaccommodations and leaving, sometimes, little chance for thought.

Keywords: Early Childhood Education; Pandemic; The Knocking Down of Walls; Various Forms of Childhoods.

EDUCACIÓN INFANTIL, PANDEMIA Y REFLEXIONES ACERCA DEL DERRIBAR MUROS

RESUMEN

El texto tiene el objetivo de abordar la Educación Infantil en el contexto pandémico causado por el COVID-19, considerando las directrices legales de la Base Nacional Común Curricular y de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil. Desarrollamos una reflexión exploratoria sobre el momento histórico y de crisis vivido en 2020 con la pandemia, y, luego, presentamos un acercamiento con los conceptos del proceso de derribar muros, como forma de interaccionar con las infancias y con la Educación Infantil a partir de una educación más colectiva y humana. Concluimos que derribar las barreras de las infancias y de las escuelas de educación infantil pueden tornarse una práctica y una experiencia en estos nuevos tiempos de retorno a la presencialidad en las escuelas. Tiempos estos que nos desafían a transformar bruscamente nuestra práctica pedagógica, exigiéndonos acciones múltiples, a veces pocas reflexiones, nuevos desafíos e incontables incomodidades.

Palavras Clave: Educación Infantil; Pandemia; Derribar muros; Infancias.

COSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a Educação Infantil (EI), caracterizada primeira etapa da Educação Básica, vem consolidando, nas últimas décadas, a vinculação entre educar e cuidar - este como elemento indissociável do processo educativo na primeira infância.

Nesse contexto, chamamos atenção para a relação compartilhada e coparticipativa, entre docentes e adultos responsáveis pelas crianças que estão na escola de EI, por ser esses os dois contextos que a criança pequena mais interatua, no caso, quando frequenta uma escola e quando há adultos responsáveis por ela.

Nossa provocação inicial, trata de nos distanciarmos da compreensão de que os adultos responsáveis pelas crianças pequenas sejam tratados pelo que se denomina de "família", ou seja, entendida família nuclear, que conhecíamos até pouco tempo atrás, constituída por pai, mãe e filhos⁵. Os tempos atuais chamam nosso olhar e prática pedagógica para novos sentidos e

⁵ Julgamos necessário fazer esse chamamento, pois não é raro, nos dias atuais, as escolas de Educação Infantil, ou docentes desse nível de ensino, ou a sociedade que a escola está inserida, referir-se à "família" ainda e somente

materialidades do que vem se entendendo por "família". Assim, propomos a reflexão a partir dos sentidos conferidos aos diversos “arranjos familiares”, ou “núcleos familiares” para nos referirmos ao grupo de pessoas que permanece ou está junto por situações diversas da vida, e que, em tese, significa que há pessoas adultas que compartilham responsabilidade e cuidado por crianças e jovens.

É possível perceber que as mudanças nos arranjos familiares e em suas responsabilidades sugerem que as associações de pessoas podem estar, ainda, relacionadas, tanto a condições financeiras quanto a laços consanguíneos ou afetivos. Assim, além da mãe e do pai de outrora, atualmente, também avós/avôs, irmãs/irmãos, tias/tios, vizinhas/vizinhos, dentre outras pessoas, tornam-se responsáveis pelas crianças; sendo que é sabido que avós têm assumido, por muitas vezes, o sustento principal de alguns desses arranjos familiares.

A partir disso, é necessário nos questionar – especialmente, quando estamos na escola, ou, nesses últimos dois anos (2020 e 2021), nesse espaço virtual de escola, procurando construir processos pedagógicos com crianças e adolescentes - quem são os adultos responsáveis (se é que há) por elas? Com quem as crianças e adolescentes vivem? Como são suas relações com os núcleos familiares? Porque interessa, a nós docentes, conhecermos a realidade concreta vivida por crianças e adolescentes, já que trata da parte fundamental do processo pedagógico.

PONTOS DE PARTIDA SOBRE A PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo⁶ está organizado em três ideias reflexivas e exploratórias, que tratam de tornar público o que temos vivido desde março de 2020, quando fomos convocadas(os) a viver uma nova era, a partir do advento da pandemia da COVID-19, instalada no Brasil e no mundo no final de 2019 e início de 2020⁷.

nessa configuração, desconsiderando ou criticando outras formas de as pessoas estarem juntas. Aliado a isso, ainda é prática, nessas escolas, as festividades que compõem o calendário escolar estarem centradas nas datas relativas ao "Dia das Mães, Dia dos Pais" e assim por diante, como única forma de celebrar as relações que as crianças constroem com adultos responsáveis.

⁶ Temos consciência que o narrado, neste capítulo, data do que vivemos, mais especificamente, no ano de 2020, e que, no momento de escrita deste texto e a partir das novas e cambiantes orientações de flexibilização das orientações sobre o distanciamento social e da reabertura de diversos setores da sociedade, a realidade já se configura de outra maneira. Entretanto, consideramos importante manter essas reflexões para registrarmos o momento histórico vivido e pouco refletido daquele ano, por entendermos que nem todas as crianças retornaram às atividades presenciais nas escolas de Educação Infantil.

⁷ No final de 2019 e início de 2020, o mundo foi assolado pela pandemia provocada por um vírus desconhecido, denominado Coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença COVID-19. Altamente contagioso, o novo vírus se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil ao final do mês de janeiro de 2020.

O primeiro ponto trata do que se refere aos meses – ou anos – que viveremos com esta pandemia e do momento histórico atual que vivemos de crise, urgência e distanciamento social. Tempos e espaços contemporâneos que registram o fim da separação entre o tempo de trabalho e o tempo de vida (ANTUNES, 2020). O que estamos vivendo atualmente é inédito, histórico e está acontecendo em todo mundo. As pessoas estão angustiadas com a incerteza do futuro, mas nunca tivemos nenhuma certeza dele. Angustiadas, também, com a possibilidade real da morte, essa, sim, a única certeza da vida. Mas atentemos – o vírus invisível só tira a vida de seres humanos. Ou seja, daquelas e daqueles que se consideram “donas e donos” de algo (do planeta, da natureza, de outras pessoas, das crianças, dos corpos, dos animais, da comida, dos automóveis, de dinheiro e de tudo mais que ilusoriamente pensam “ter”). Urge nos perguntar: será que não somos nós o verdadeiro vírus do planeta? Krenak (2020, p. 07) destaca: “O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise”.

A segunda ideia que apresentamos trata do território da casa como espaço integral de viver na pandemia. Em tempos de distanciamento social, o habitat que estamos vivendo trata do interior de nossa casa. Mas, afinal, o que tem sido nossa casa? Espaço esse para algumas pessoas privilegiadas que vivem em uma casa, que podem trabalhar nela, que tem comida na mesa todo dia e que não vivem relações de sofrimento nesse espaço. O fato é que a casa foi ou ainda está sendo, para muitos de nós: lugar de trabalho de adultos; lugar da criança estudar, brincar, se desenvolver, crescer, aprender; lugar das pessoas comerem, descansarem, se divertirem, se desesperarem; lugar de fazermos (quase) tudo *on-line* - cursos, estudos, terapia, participar de *lives*, dentre outras coisas -; lugar, também, de reconstruirmos vínculos diversos e tantos outras vivências. Ou seja, um lugar de viver. Um lugar onde nossa vida está sendo vivida cotidianamente. Mas, afinal: no que mesmo nossa casa se transformou?

Destacamos que a casa já era um espaço de vivermos todas as experiências supracitadas. O fato é que agora fizemos isso 24 horas por dia, sem finais de semana que diferenciam os dias de semana, sem grandes motivações para feriados e, até mesmo, aniversários, estamos sempre ou quase sempre com as mesmas pessoas, sem grandes mudanças de cenários e de afazeres, pois a rotina está, sim, mais intensa.

O terceiro ponto diz respeito às crianças pequenas, aos seus núcleos familiares e à escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) indica que a "Educação Infantil é complementar à ação da 'família'". O entendimento de “complementar” prevê um trabalho em conjunto entre os diversos arranjos familiares e a escola, o que significa a construção de um

trabalho coletivo em prol do cuidado e da educação das crianças, compreendido como elementos indissociáveis. Outra reflexão que o termo complementar sugere é a compreensão que a educação começa (ou deveria começar) em “casa”.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais, para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), destacam que o currículo desse nível de ensino é compreendido como um conjunto de práticas que procuram articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças. As propostas e práticas pedagógicas da EI (aí incluídas as do componente curricular EF), dentre outros elementos, devem: (I) assegurar participação, diálogo e escuta cotidiana dos diversos arranjos familiares, e o respeito e a valorização de suas formas de organização; (II) ter como eixos norteadores de suas ações as "interações" e a "brincadeira", garantindo a construção de experiências pedagógicas diversas para e com as crianças.

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca que creches e pré-escolas, ao acolherem as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças, no ambiente de seus núcleos familiares e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente, quando se trata da educação de bebês e de crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (núcleo familiar e escola), como socialização, autonomia e comunicação.

Assim, para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de EI e o núcleo familiar são fundamentais, pois essas duas entidades caminham juntas, compartilham educação, cuidado, afeto, ou seja, são corresponsáveis pelas crianças.

A partir do que apresentamos até o momento, comungamos do entendimento de que não podemos considerar um caminho possível, que as escolas de EI, atualmente, divulguem virtualmente ou presencialmente atividades/tarefas de “recorte e cole” ou os “para colorir”, como expressão da pedagogia da infância em tempos de distanciamento social. Nesse sentido, refletir sobre essa pedagogia nos convoca a compreender algumas especificidades da EI e como esse espaço vem sendo pensado após as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009), e da BNCC (BRASIL, 2018), e, do mesmo modo, através de perspectivas pedagógicas menos tradicionais⁸.

⁸ No próximo capítulo, procuraremos tratar de uma dessas pedagogias.

Apresentaremos, brevemente, algumas dessas especificidades:

a) o tempo e o espaço pedagógico na EI (e, por conseguinte, da EF nesse nível de ensino), se organizam mais por experiências, encontros e vivências compartilhadas do que por aulas que objetivam a instrução, a transmissão e a compartimentalização;

b) o entendimento do currículo está direcionado para o desenvolvimento integral da criança, olhando-a em sua inteireza de vida;

c) o direito de a criança ter acesso ao conhecimento sócio-histórico (patrimônio da sociedade) articulado aos seus saberes e suas experiências de vida, mantendo, sempre, o interesse da pergunta da criança;

d) assim, a vida cotidiana da criança é curricular, portanto faz parte do conteúdo das escolas de EI o comer, dormir, vestir, fazer xixi/cocô, deslocar-se pela escola, ver colegas e tudo mais que envolve a vida das crianças que chegam com meses de vida na escola;

e) a importância da construção e da manutenção do vínculo com as crianças e seus núcleos familiares para todo o processo educativo construído na EI, e para que a escola possa ser, de fato, um lugar para as crianças viverem suas infâncias em todas as suas potencialidades, sendo um espaço-tempo preparado para recebê-las e celebrá-las;

f) a escola de EI é uma possibilidade para as crianças aprenderem, criarem, construírem, problematizarem a linguagem, o corpo, o sentimento e a imaginação, pois esses são elementos estruturadores dos sujeitos;

g) junto a isso, a escola é uma possibilidade de construção do simbólico, ou seja, – do brincar, das narrativas e da literatura –, pois essas são as vias de acesso às crianças.

A partir disso, questionamos: como vamos dar conta dessas especificidades em diálogo com os núcleos familiares de modo *on-line*? Com as crianças em casa devido ao distanciamento social? Ousamos pensar que, quando se fala, nos dias atuais, em “atividade remota” na EI, é porque ainda não se tem claras as especificidades desse nível de ensino. Gostaríamos, ainda, de fazer outra provocação: destacamos que, em nosso entendimento, a EI e suas especificidades, não cabem no “zoom”, nem no “google meet”, e nem nas relações virtuais, pois o que uma criança de 0 a 5 anos precisa para seu crescimento e desenvolvimento é, justamente, proximidade social, afetiva e relacional.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS

As reflexões apresentadas até o momento e o que vivemos ao exercermos a docência em tempos de distanciamento social, desde nossas casas, totalmente atravessada e atravessando a visceralidade de nossas experiências diversas, nos confronta a viver e a construir uma nova didática, novos processos de ensino e aprendizagem e a rever os lugares do vínculo, do toque, dos olhares, da presença, da participação –, elementos constitutivos das relações humanas e sociais e, por conseguinte, da docência. Estamos sendo convocadas a exercer, com toda potência e intensidade, nossa criatividade pedagógica e, quiçá, vivendo uma reconstrução, talvez, inédita, de nossas identizações docentes (SILVA, 2007).

A partir disso e do que viver em tempos de pandemia nos provocou, apresentamos, neste capítulo, uma aproximação que estamos fazendo com formas de interatuar com as infâncias e com a EI como possibilidades de uma educação menos tradicional, mais coletiva e humana: o processo de nos desemparedarmos.

É sabido que “a infância, enquanto construção social, é fortemente marcada pelas transformações ocorridas ao longo da história”. As crianças, nesta linha de pensamento, são e estão sendo profundamente atingidas pelos modos adultocêntricos⁹ de condução do mundo, destacando o fato de ficarem a maior parte do tempo em salas fechadas que dificultam se perceberem seres integrantes e integrados à natureza (LIMA, 2015, p. 13).

Compreendemos que criança e natureza coexistem de forma inter-relacionada, se complementam, estabelecem vínculos e constroem cultura. Barros e Menezes (2018, p. 42), através de estudo sobre as infâncias tupinambás, mostram que, “para as crianças indígenas, o mundo natural e o mundo humano são parte de um só universo, e que os seres humanos não são tão separados dos demais seres vivos como as culturas ocidentais acreditam”.

Faz parte das infâncias o prazer na integração com os demais seres e elementos da natureza, pois as crianças sentem necessidade de aproximação física, de pisar o chão, de pegar as coisas, de experimentar, de vivenciar, se molhar na chuva, correr do e no vento. Tiriba (2006) afirma os benefícios da relação crianças e natureza, porque essa última “[...] oferece uma gama inesgotável de recursos, ao mesmo tempo uma série de barreiras intangíveis que lhes dão a medida exata de suas possibilidades e de suas potências (p. 10)”. As experiências na natureza envolvem as crianças integralmente, colocando-as em contato com uma realidade complexa,

⁹ Expressão que se refere à forma de a pessoa adulta perceber, interpretar, vivenciar diferentes situações em que não é interpelada pelos elementos da cultura infantil (ludicidade, interatividade, fantasia do real e reiteração).

“em que vários tipos de conhecimento estão interligados e têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos” (TIRIBA, 2006, p. 10).

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

Lima (2015), nessa perspectiva, defende o direito inalienável das crianças de conviverem com a natureza, da qual são parte; defesa esta que comunga com o pensamento de Munduruku (2019, p. 35) de que “a natureza é a grande mestra da humanidade”, pois tem uma atitude perante o mundo que ensina às pessoas a viverem o momento presente, não dando “saltos” e/ou seguindo os seus próprios ritmos, sendo capaz de cumprir seus propósitos sem entrar em confronto com seus iguais, porque sabe-se “parte do todo: a natureza está viva como um sistema cuja única tarefa é equilibrar o universo em que vive”. O que as crianças mais sabem fazer é viver o momento presente, assim, tirar-lhes o contato com a natureza, portanto, é tirar-lhes o contato consigo mesmas.

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

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

Nesse sentido, desemparedamento trata de um conceito criado por Tiriba (2005), que, já em sua Tese de Doutorado, abordava o “emparedamento” que as crianças estão sendo

submetidas na EI, uma vez que ficam muito tempo nas salas de aula e têm pouquíssimo tempo nos espaços externos. Partindo dessa percepção, a autora cunhou o termo “desemparedamento”, que é um movimento que tem o objetivo de ir além do levar as crianças para os espaços externos da escola, procurando a reconexão das crianças com a natureza nesses ambientes.

Tubino (2019, p. 09) entende ser o espaço externo “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira”, pois, nesses contextos, as crianças ouvem, cheiram, sentem e veem a natureza como um todo, as árvores, as nuvens, o vento, as temperaturas quentes ou frias e as alterações de luminosidade. O espaço exterior, sentido, escutado, cheirado, visto e percebido dessa forma alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras das crianças. Nesses espaços e tempos, há importante participação da criança na construção de sua própria aprendizagem, e a potência dos ambientes na natureza como fontes inesgotáveis de desafios, pesquisas e aprendizagens possibilitam a fruição do protagonismo infantil (NEGLIA, 2019). Os espaços externos devem oportunizar às crianças aprendizagens suficientemente significativas, assim como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI (BRASIL, 2009), que são o brincar e o interagir.

Tiriba (2010, p. 9), ao considerar que as crianças são seres da natureza, aponta o oferecimento de ar livre por tempo reduzido (uma ou duas horas por dia) como uma prisão; razão pela qual afirma a urgente necessidade do “desemparedar”, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio. Os espaços podem e devem “ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos”.

Barros e Menezes (2018) apontam que não é preciso ter muito espaço físico, tampouco recursos naturais diversos para propor o desemparedamento. Para as autoras, existe um possível caminho alternativo ao desemparedar, que vai além dos espaços escolares propriamente ditos: trata da ampliação do entendimento do “lugar-escola”, ou seja, do sistema de espaços livres que consideram outros equipamentos públicos e/ou privados da cidade como territórios educativos, lugares esses que são entendidos como partes inseparáveis dos espaços pedagógicos.

A composição, organização e uso desses espaços, sejam eles intra ou extraescola, também são elementos fundamentais para o desemparedamento. É preciso que o pensamento vá para além das áreas estanques que os adultos costumam oferecer às crianças. Outro elemento efetivo nesse processo trata da extensão e da organização da qualidade do tempo que as crianças permanecem ao ar livre. Barros e Menezes (2018) sugerem a necessidade de requalificar os

tempos e as rotinas escolares, no sentido de que as crianças possam ter tempos maiores nos espaços externos, indo ao encontro do que Tiriba (2010) denominou de espécie de aprisionamento das crianças, que são os intervalos reduzidos nos pátios escolares, menores que trinta minutos em sua maioria. Sabemos que tempo cronológico e tempo de brincar da criança são coisas muito diferentes, especialmente, se considerarmos o brincar e o interagir capacidades humanas de criação de vínculo com as pessoas e com as coisas do mundo.

A escolha dos materiais disponíveis para as crianças, em contato com diferentes texturas e elementos, também deve ser algo pensado na criação de um ambiente produtor e facilitador do processo de desemparedamento, pois é onde e como as crianças realizam suas ideias e construções. O desemparedamento da infância, nessa perspectiva, passa por dois eixos principais: “apontar caminhos que começam em pequenos detalhes cotidianos que favorecem o contato com a natureza e políticas públicas que incentivem a criação e acesso a áreas verdes urbanas” (NEGLIA, 2019, p. 23). Isso porque não se pode desconsiderar o fato de que vivemos em uma sociedade desigual e urbanizada, em que resgatar o contato com a natureza é um grande desafio, sendo urgente e necessário desconstruir essa visão de mundo preestabelecida e culturalmente construída que não destaca o respeito a todas formas de vida: cenário que se faz necessário repensar as cidades, transformar realidades e oferecer alternativas.

A partir disso, propomos a reflexão sobre como o processo de desemparedamento das infâncias e das escolas de EI pode se tornar uma prática e uma experiência nesses novos tempos de retorno à presencialidade das crianças à escola, realidade já vivida por diversas redes de ensino desde maio de 2021. Como podemos trazer para o centro do processo educativo a relação da criança e a natureza na materialidade das escolas públicas? A Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS nos dá pistas sobre esse "como fazer", pois está desempareando a infância, em reestruturação curricular iniciada há mais de 10 anos¹⁰.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Pelo que apresentamos até o momento, destacamos que desemparedar, etimologicamente, origina-se da junção do prefixo “des” e do verbo “emparedar”, significando, portanto, “desfazer o emparedamento”, “libertar (aquele ou aquilo que estava emparedado)”. Mais do que isso, desemparedar está inserido no contexto que, para Tiriba (2006), é o de aprendizagem na e junto

¹⁰ Ver: <https://lunetas.com.br/escolas-novo-hamburgo/#menu>.

com a natureza, em contato direto com o mundo, em que não se resume o poder ou não poder ser organizado racionalmente do modo anteriormente planejado. Desemparedar trata, portanto, para a autora, “de considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende” (p. 10).

Desse modo, as experiências e vivências ao ar livre podem ser entendidas como possibilitadoras de aprendizagens de corpo em sua inteireza, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções e as alegrias. São aprendizagens que se realizam no tempo presente, aqui e agora (TIRIBA, 2006).

Para finalizar, propomos alguns questionamentos para levarmos de tema de casa: por que cada uma e cada um de nós, docentes de EF, somos importantes? Por que a escola está fazendo falta em tempos de distanciamento social? E, além disso, o que tem sido possível nós aprendermos com tudo isso?

Ousamos pensar que a professora, o professor e a escola são importantes porque não é qualquer pessoa que faz o nosso trabalho, pois requer formação, pesquisa, estudo, leitura, observação, planejamento, escolha metodológica, intenção pedagógica, avaliação, formação permanente, criatividade, construção coletiva e olhar atento para as crianças. A escola do futuro, um termo somente para brincar com nossa imaginação, faz um chamamento para o trabalho coletivo e muito mais em rede, que não tem a ver somente com rede virtual, mas sim com estarmos conectados em um projeto compartilhado de educação. É preciso procurar sintonias e alinhamentos entre nós docentes, entre nós e os núcleos familiares, e entre nós e a natureza.

Se tem algo que esse tempo de pandemia nos mostrou, pode ter sido que a tão conhecida “folhinha de atividades” que partilhávamos com os adultos responsáveis pelas crianças para contarmos o que acontecia na escola ruiu; em seu lugar, podemos pensar em outras formas pedagógicas para dar conta dessa relação: relatos orais e escritos via *Whatsapp*; *podcasts*; *blog* de notícias ou para contar algum Projeto de Trabalho; diários virtuais diversos; análises de materiais produzidos pelas crianças, contando a história de suas criações; produção de materiais audiovisuais (minivídeos e fotografias) contando o que e como as crianças estão aprendendo; produção de cartas e escritos diversos, dentre outras possibilidades.

Ressaltamos, ainda, que estamos sendo desafiadas e desafiados a transformar bruscamente nossa prática pedagógica, que está exigindo de nós ações diversas, por vezes, poucas reflexões, novos desafios e incontáveis desconfortos. Nesse entremeio, entre o que já existia e o que estamos sendo convocadas(os) a criar, está acontecendo a construção de uma experiência inédita. Ou seja, atualmente, não estamos tendo tempo de assimilar a própria

experiência que estamos construindo, o que implica que, quem sabe, tenhamos alguns anos pela frente para acomodar esse vivido e transformar essa experiência em novas e, tomara, melhores, práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sobre fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARROS, Maria Isabel Amando de; MENEZES, Paula Mendonça de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana e Programa Criança e Natureza, 2018.
- BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.
- KRENAK, Ailton. **O amanhã não está a venda**. Companhia das Letras, 2020.
- LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. 2015. Dissertação (Mestrado), UEFS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
- MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.
- NEGLIA, Renata Mota. **Criança e natureza: uma análise de sites de escolas de Educação Infantil**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2019.
- SILVA, Lisandra Oliveira e. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), ESEFID/UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado), Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>>. Acesso em 11 out. 2021.
- TIRIBA, Lea. Crianças, natureza e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. 07. **Anais**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em 11 out. 2021.
- TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192>. Acesso em: 11 out. 2021.
- TUBINO, Bibiana da Cunha. **O processo de desemparedamento vivenciado na prática pedagógica do estágio curricular**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia: Licenciatura, UFRGS. Porto Alegre. 2019.