



DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Karoline Hachler Ricardo*¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>


*Lisandra Oliveira e Silva*²

 <https://orcid.org/0000-0002-6090-7814>


*Ana Paula Dahlke*³

 <https://orcid.org/0000-0002-8728-5322>

*Elisandro Schultz Wittizorecki*⁴

 <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

*Ândrea Tragino Plotegher*⁵

 <https://orcid.org/0000-0002-7778-2472>

Resumo: Este estudo, a partir do problema de pesquisa configurado na questão, “Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza?”, procura compreender o processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil, bem como quais as possíveis relações deste com a Educação Física escolar; e dialogar sobre a temática do desemparedamento a partir das nossas primeiras compreensões acerca das possíveis relações entre desemparedamento das infâncias, Educação Infantil e Educação Física. Trata de uma pesquisa qualitativa exploratória descritiva que resultou no mapeamento dos espaços-tempos de Educação Infantil da cidade de Porto Alegre/RS e região metropolitana que se aproximam das perspectivas educativas de desemparedamento das infâncias e; nos diálogos com os/as sujeitos/as colaboradores/as que auxiliaram na compreensão das diferentes realidades e entendimentos de desemparedamento. Para a produção de informações foram utilizados os seguintes procedimentos: observação participante do dia da visita aos espaços-tempos do mapeamento, diário de campo e diálogo com os/as sujeitos/as colaboradores/as da pesquisa. Compreendemos que a Educação Física precisa ser decolonizada, entendendo as crianças como sujeitos/as produtores/as de cultura e de conhecimento histórico e socialmente contextualizados, priorizando, para tanto, experiências educativas em contato com a natureza, onde as crianças possam investigar o mundo, brincar, interagir, movimentar-se livremente e criar.

Palavras-chave: Desemparedamento das infâncias; Educação física escolar; Educação infantil; Natureza.



¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: karolinehachler@gmail.com

² Doutora em Ciências do Movimento Humano. Professora da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul. E-mail: lisgba@yahoo.com.br

³ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: anapauladahlke@hotmail.com

⁴ Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). E-mail: elisandros@gmail.com

⁵ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: andreatraginoplotegher@gmail.com

KNOCKING DOWN OF WALLS THAT CONFINE CHILDHOODS IN THE EARLY CHILD EDUCATION: POSSIBLE RELATIONSHIPS WITH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Abstract: This study, based on the research problem configured in the question, “How can school Physical Education collaborate in the process of unpairing childhoods in Early Childhood Education and what is its contribution to the child-nature relationship?”, seeks to understand the process of unpairing children. childhoods in Early Childhood Education, as well as the possible relationships between this and Physical Education at school; and dialogue on the subject of separation from our first understandings about the possible relationships between separation from childhood, Early Childhood Education and Physical Education. It is a descriptive exploratory qualitative research that resulted in the mapping of spaces-times of Early Childhood Education in the city of Porto Alegre/RS and metropolitan region that approach the educational perspectives of unpaired childhoods and; in the dialogues with the collaborating subjects that helped in the understanding of the different realities and understandings of disengagement. For the production of information, the following procedures were used: participant observation on the day of the visit to the mapping space-times, field diary and dialogue with the research collaborators. We understand that Physical Education needs to be decolonized, understanding children as subjects who produce culture and historical and socially contextualized knowledge, prioritizing, therefore, educational experiences in contact with nature, where children can investigate the world, play, interact, move freely and create.

Keywords: Knocking Down of Walls That Confine Childhoods; School Physical Education; Early Childhood Education; Nature.

DERRIBAR MUROS DE LAS INFANCIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: POSIBLES RELACIONES CON LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Resumen: Este estudio, a partir del problema de investigación configurado en la pregunta “¿Cómo puede la Educación Física escolar colaborar en el proceso de desemparejamiento de las infancias en la Educación Infantil y cuál es su aporte a la relación niño-naturaleza?”, busca comprender el proceso de el desemparejamiento de las infancias en la Educación Infantil, así como las posibles relaciones de ésta con la Educación Física en la escuela; y diálogo sobre el tema de la separación desde nuestros primeros entendimientos sobre las posibles relaciones entre la separación desde la infancia, la Educación Infantil y la Educación Física. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria descriptiva que resultó en el mapeo de espacios-tiempos de la Educación Infantil en la ciudad de Porto Alegre/RS y región metropolitana que abordan las perspectivas educativas de las infancias desapareadas y; en los diálogos con los sujetos colaboradores que ayudaron en la comprensión de las diferentes realidades y entendimientos de la desvinculación. Para la producción de información se utilizaron los siguientes procedimientos: observación participante el día de la visita al mapeo espacio-tiempo, diario de campo y diálogo con los colaboradores de la investigación. Entendemos que la Educación Física necesita ser descolonizada, entendiendo a los niños como sujetos productores de cultura y conocimiento histórico y socialmente contextualizado, priorizando, por tanto, experiencias educativas en contacto con la naturaleza, donde los niños puedan investigar el mundo, jugar, interactuar, moverse libremente y crear.

Palabras clave: Derribar Muros de las Infancias; Educación Física Escolar; Educación Infantil; Naturaleza.

Introdução

Desemparedamento das infâncias trata de um conceito criado por Tiriba (2005) para traduzir um movimento cujo objetivo é ir além de levar as crianças aos espaços externos: propõe-se a valorizar e proporcionar o contato com a natureza através do brincar. Procurando, para tanto, a sua (re)conexão com a natureza nos espaços-tempos⁶ de Educação Infantil (EI).

Tiriba (2005) percebeu o “emparedamento” no qual muitas crianças são/estão submetidas nesses ambientes, uma vez que ficam muito tempo nas salas de aula e têm pouquíssimo tempo para interações e brincadeiras nos espaços externos. Fato esse que revela uma visão de mundo que separa ser humano e natureza e está orientada pelos ideais modernos/coloniais/eurocêntricos de educação, nos quais circulam uma determinada perspectiva sobre os/as sujeitos/as. Essa visão é estruturada a partir de uma sociedade individualista, que tem como base a hierarquização, a compartimentação dos saberes e a meritocracia; onde a dicotomia corpo/mente ganha acento, com prioridade à dimensão intelectual (Bins, 2014).

A Educação Física (EFI) escolar, do mesmo modo, está atravessada por essa mesma lógica moderna/colonial/eurocêntrica, fazendo com que o corpo seja compreendido como um instrumento das práticas educativas pré-prontas, a partir de aspectos objetivistas e instrumentalistas costumeiramente oferecidos ao corpo nas aulas de EFI. Isso porque, a constituição do campo da EFI foi/está marcada pelo tratamento do corpo em um reducionismo biológico/fisiológico, distanciando-se do entendimento de que o corpo trata, também, das emoções e da construção cultural, sem escalas de maior e/ou menor importância de qualquer um desses aspectos (Bracht, 1999; Bracht; González, 2005; Corrêa; Moro, 2004; Pereira; Gomes; Carmo, 2017; Soares, 2010).

Partilhamos do entendimento de Rufino (2019, p. 263) sobre educação: um “fenômeno plural, inacabado e dialógico”, no qual os processos educativos são vividos, experienciados e sentidos das mais diferentes maneiras, revelando inúmeras presenças, conhecimentos, gramáticas e contextos possíveis. Ou seja, ainda que esse modelo escolar moderno/colonial/eurocêntrico seja uma realidade na contemporaneidade, não podemos desconsiderar os movimentos – que aqui assumimos como transgressores –,

⁶ Optamos pelo termo “espaços-tempos” de EI, ao invés de “escolas” de EI, pois nem todos os espaços que fizeram parte desta pesquisa são escolas regulares. Acrescentamos a palavra “tempo”, em conexão a palavra “espaços”, pois entendemos que as infâncias são caracterizadas pelos seus diferentes espaços e tempos.

que têm procurado transformar o cotidiano escolar através de pedagogias decoloniais e contra hegemônicas, como o desemparedamento das infâncias, que possibilitam ser e estar sobre outros modos não dominantes (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

Compreendemos, nessa perspectiva, que a escola contemporânea/pós-moderna/atual evidencia, ao mesmo tempo, tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de seus significados (Pérez Gómez, 1998): trata de um aglomerado de oposições entre as eras moderna e pós-moderna que, juntas, definem o atual projeto histórico ao qual estão submetidos os corpos e as subjetividades dos séculos XX e XXI (Hargreaves, 1996).

Dito isso, diante da realidade apresentada – que não é única e exclusiva –, de emparedamento das infâncias nos espaços-tempos de EI; suleados/as por essas contribuições, configuramos o problema de pesquisa na seguinte questão: Como a Educação Física escolar pode colaborar no processo de desemparedamento das infâncias na Educação Infantil e qual a sua contribuição na relação criança-natureza?

Como objetivos, este estudo pretende: (i) compreender o processo de desemparedamento das infâncias na EI, bem como quais as possíveis relações deste com a EFI escolar; (ii) dialogar sobre a temática do desemparedamento a partir das nossas primeiras impressões sobre as possíveis relações entre desemparedamento das infâncias, EI e EFI.

Caminhos Metodológicos

Esta investigação é caracterizada como uma pesquisa exploratória qualitativa descritiva, com base na análise dos sites e redes sociais (*Facebook e Instagram*) dos espaços-tempos de EI mapeados; bem como de observações realizadas durante visitas pré-agendadas e diálogos com os/as sujeitos/as colaboradores/as para compreensão e entendimento da realidade pesquisada.

A metodologia escolhida justifica-se porque entendemos que a abordagem qualitativa “possibilita compreender e interpretar o sentido e o significado que os sujeitos constroem sobre suas ações e relações sociais” (Silva, 2007, p. 64). E a pesquisa exploratória, ao estabelecer critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma investigação, orienta a compreensão em profundidade do tema pesquisado (Cervo; Bervian; Silva, 2007).

Os procedimentos para obtenção de informações foram: mapeamento dos espaços-tempos de EI na cidade de Porto Alegre/RS e região; observação dos espaços-tempos de EI durante as visitas; diário de campo e diálogo com os/as sujeitos/as colaboradores/as. Tanto as observações quanto os diálogos foram registrados em Diário de Campo. Destacamos que, assim como Lourenço (2010), que compreendemos o diálogo como um dos elementos constitutivos da relação entre pesquisador/a e colaborador/a.

Foram realizadas observações, durante as visitas, em cada espaço-tempo visitado; visitas essas que aconteceram em um dos turnos (manhã ou tarde) de funcionamento destes, de acordo com a disponibilidade dos/as seus/suas responsáveis, bem como da primeira autora, com duração de aproximadamente três horas em cada uma delas. Cada espaço-tempo foi visitado apenas uma vez. O foco das observações foi a rotina das crianças, a estrutura arquitetônica e de funcionamento dos espaços-tempos, suas organizações com relação a quantidade e a localização dos espaços de cada lugar, como também dos materiais disponíveis.

Os diálogos com os/as sujeitos/as colaboradores/as seguiram um roteiro organizado a partir dos seguintes interesses temáticos: 1) propostas pedagógicas; 2) organização e funcionamento dos espaços internos e externos; 3) escolha dos materiais; 4) relações (criança-criança, criança-professora e professor, criança espaços, criança-objetos, criança-natureza) e; 5) temática do desemparedamento das infâncias.

A pesquisa de mapeamento foi realizada com os objetivos de: (i) identificar os espaços-tempos de EI da cidade de Porto Alegre/RS e da região metropolitana que se aproximam da temática do desemparedamento das infâncias e (ii) dialogar com os/as sujeitos/as colaboradores/as para compreender as diferentes realidades e entendimentos de desemparedamento e os diferentes processos pedagógicos adotados no cotidiano de cada espaço-tempo de EI.

O mapeamento dos espaços-tempos de EI na cidade de Porto Alegre/RS e região foi realizado a partir de pesquisas na plataforma *Google*, de indicações em grupos de pessoas engajadas no movimento de desemparedamento das infâncias no *WhatsApp* e *Telegram*, que um/a de nós integra, e nas discussões e conversas informais entre o grupo de autores/as do presente estudo, lembrando os espaços-tempos que já haviam tido contato em algum momento e que dialogam com o desemparedamento das infâncias. A motivação da escolha de tais espaços para a participação nesta pesquisa foi

a aproximação destes com a temática do desemparedamento das infâncias. Os achados foram organizados neste quadro:

Quadro 1 – Mapeamento dos espaços-tempos de EI em Porto Alegre/RS e região

| Mapeamento dos espaços-tempos de Educação Infantil em Porto Alegre e região⁷ | |
|--|-----------------------|
| Porto Alegre/RS | |
| Espaços-Tempos de Educação Infantil | Rede de Ensino |
| 1. Guarani: bairro Lageado, Zona Sul de POA/RS** | Privada |
| 2. Ticuna: bairro Rio Branco, Zona Central de POA/RS*** | Privada |
| 3. Caingangue: bairro Petrópolis, Zona Norte de POA/RS*** | Privada |
| 4. Macuxi: bairro Tristeza, Zona Sul de POA/RS*** | Pública |
| 5. Terena: bairro São João, Zona Norte de POA/RS* | Privada |
| 6. Guajajara: bairro Tristeza, Zona Sul de POA/RS** | Privada |
| 7. Ianomâni: bairro Moinhos de Vento, Zona Leste de POA/RS** | Privada |
| 8. Xavante: bairro Centro Histórico, Zona Central de POA/RS*** | Pública |
| 9. Pataxó: bairro Petrópolis, Zona Norte de POA/RS* | Privada |
| 10. Potiguara: bairro São João, Zona Norte de POA/RS** | Privada |
| Grande Porto Alegre/RS | |
| Espaços-Tempos de Educação Infantil | Rede de Ensino |
| 11. Tapaiúnas: cidade de Viamão/RS* | Privada |
| 12. Zoés: cidade de Guaporé/RS** | Privada |
| 13. Uaurás: cidade de Taquara/RS*** | Privada |
| 14. Escolas Municipais de Novo Hamburgo/RS: cidade de Novo Hamburgo/RS* | Pública |

Fonte: Os autores.

* Espaços-tempos inseridos por meio da plataforma Google

** Espaços-tempos inseridos por meio das discussões do grupo de autores/as

*** Espaços-tempos indicados nos grupos de *WhatsApp* e *Telegram*

Na plataforma *Google*, inserimos no campo de pesquisa os descritores “escolas de Educação Infantil em Porto Alegre/RS e desemparedamento” e “escolas de Educação Infantil no RS e desemparedamento”. Encontramos o estudo de Neglia (2019) e incorporamos os espaços-tempos 5 e 11 do quadro 1. Além disso, tivemos acesso a publicação Weise (2021), com informações sobre o processo de desemparedamento das Escolas de EI da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS (RME-NH).

⁷ Para preservar a identidade dos espaços-tempo de EI desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

Acessamos os sites e redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) de todos os espaços-tempos de EI mapeados para identificar, inicialmente, a existência ou não de proximidade com a perspectiva do desemparedamento das infâncias em contato com a natureza. O contato inicial com os espaços-tempos de EI mapeados foi via mensagem por e-mail, *WhatsApp* e *chat* do *Facebook*, em outubro de 2021. Destacamos que nem todas as mensagens foram retornadas e, também, que não contatamos as Escolas da RME-NH, pois compreendemos que seria uma questão para ser aprofundada em outra pesquisa, dada a magnitude de uma rede pública de ensino.

Assim, participaram da pesquisa 7 espaços-tempos de EI da cidade de Porto Alegre e região – Guarani, Caigangue, Macuxi, Pataxó, Xavante, Zoés e Uruás; e dialogamos com 10 pessoas que trabalhavam nesses lugares.

Os diálogos foram realizados durante as visitas, com perguntas formuladas para orientar as conversas a partir do roteiro organizado pelas temáticas de interesse dos/as pesquisadores/as acima mencionados: 1) Quais são as propostas pedagógicas do espaço-tempo, e como foram pensadas e organizadas?; 2) Como é organização e o funcionamento dos espaços internos e externos?; 3) Como é feita a escolha dos materiais?; 4) Como se dão as relações entre criança-criança, criança-professora e professor, criança-espaços, criança-objetos, criança-natureza? e; 5) Como o desemparedamento das infâncias dialoga com o espaço-tempo? Destacamos que os diálogos foram momentos significativos na pesquisa, pois alguns dos assuntos tratados nessas ocasiões, puderam ser aprofundados no momento da entrevista. Os diálogos foram realizados enquanto a primeira pesquisadora visitava os espaços-tempos acompanhada pelos/as sujeitos/as colaboradores/as.

Narrativas e descrição do contato com os espaços-tempos de Educação Infantil mapeados

No Guarani, conversamos com Serralha⁸ e Agave, ambos/as professores/as de EFI. No dia da visita, chegamos em um espaço acolhedor em meio à natureza: uma casa de madeira circular com tambores, berimbau, tecidos e outros objetos feitos de materiais encontrados na natureza. Agave e Serralha contaram que nomeiam o espaço como “espaço de desenvolvimento da natureza humana”, na tentativa de desconstruir o que

⁸ Para preservar a identidade dos/as sujeitos/as colaboradores/as desta pesquisa, utilizamos nomes fictícios.

entendem por “escola mais estereotipada”. Escola estereotipada essa que, partilhando do entendimento de Nóvoa (2022), compreendemos como um bem privado e que se esgota no plano individual; arrastando uma lógica consumista, representada por salas de aula fechadas, alunos/as agrupados/as em turmas, sentados/as em cadeiras organizadas em filas.

Agave e Serralha comentaram que se trata de um espaço não formal de aprendizagem, pois estão registrados como recreação, apesar de funcionarem rotineiramente de segunda à sexta-feira nos turnos da manhã e da tarde. Sobre a rotina das crianças, narraram que elas chegam e percorrem a trilha até o espaço, onde iniciam suas atividades na fogueira, em círculo. As atividades diárias são diversas: atividades mais direcionadas e programadas, como roda de capoeira, oficina de arte e, outras vezes, as crianças têm autonomia para explorar seus corpos e interagir com o ambiente.

Ao questionarmos se lançam mão de algum planejamento mais estruturado, como um Plano de Ensino anual, semestral e de aulas, falaram que não têm como proposta limitar as práticas às estruturas de planejamentos, pois estão inspirados/as na filosofia de Rudolf Steiner⁹, e acreditam nos processos de aprendizagens das crianças conectadas à natureza e da natureza conectada às crianças, onde o corpo tem espaço e liberdade para sentir, desejar e explorar; corroborando com Santos (2019, p. 9), que entende “que criança e natureza existem de forma interligada, se complementam, estabelecem vínculos e inventam cultura”.

No Caigangue, espaço-tempo institucionalizado e regulamentado como escola da Educação Básica, a diretora Pitanga disse que a ideia é a de ser um espaço-tempo verde, onde as crianças têm contato com a natureza; e lúdica, porque é das/para as crianças. Ao ponderar sobre o desemparedamento, Pitanga comentou que “o pátio é uma extensão da escola, espaço para brincar, vivenciar, aprender, compartilhar e, por isso, as crianças podem e devem fazer suas rotinas nele”.

Para Pitanga, o pátio é tão importante quanto a sala de aula e as crianças precisam estar onde se sentem mais potencializadas para criarem suas dinâmicas, corroborando com o entendimento de Tubino (2019) sobre o espaço externo ser um prolongamento importante do ambiente interior, de exploração e de brincadeira. E, sobre a EFI, Pitanga

⁹ Mais do que uma concepção de ensino, o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner criou uma linha de pensamento que enxerga o homem além do material: a Antroposofia (Marinis, 2015).

comentou que não há na escola, como componente curricular específico, mas que as propostas dialogam com o corpo e movimento.

No Macuxi, também espaço-tempo institucionalizado e regulamentado como escola da Educação Básica, dialogamos com a coordenadora pedagógica Insensus, que explicou o seu funcionamento e sobre a rotina das crianças da EI: “*a pedagogia está no cotidiano*”. Contou que a EI tem musicalização e capoeira, mas não tem EFI. Sobre os horários de pátio, disse: “*hoje eu tenho orgulho de falar que não temos mais o horário do pátio*”; fala que está contextualizada quando a Insensus narrou que em 2008, no momento que assumiu a coordenação da EI, as crianças tinham uma rotina completamente cronometrada, com hora e limite para tudo, inclusive para o pátio, o que, para ela, não fazia sentido, vez que o pátio é amplo e com muita natureza e elementos com os quais as crianças podem estabelecer uma conexão.

A fala de Insensus vai ao encontro do que Barros e Menezes (2018) entendem como um dos elementos fundamentais para processo de desemparedamento, que trata da extensão e da organização da qualidade do tempo que as crianças permanecem ao ar livre. As autoras, nesse sentido, sugerem a necessidade de requalificar os tempos e rotinas escolares, no sentido de que as crianças possam ter tempos maiores nos espaços externos (Barros; Menezes, 2018).

Durante a pesquisa descobrimos que Potiguara tinha sido fundida com Pataxó, ambas Jardins de Infância Waldorf. Latana, professora licenciada em EFI e professora da EI de Pataxó nos recebeu e explicou o funcionamento de uma Escola de EI Waldorf. De acordo com Latana, as escolas Waldorf trabalham com autogestão e decisões de forma horizontal. Além disso, as aulas acontecem no turno da manhã, a partir do entendimento de que nesse horário as crianças estão mais dispostas para as tarefas. As crianças se movimentam bastante, despertando o corpo físico para desenvolverem a vontade de fazer, vontade essa que está em todos os campos: físico, psíquico, emocional. Fala que vai ao encontro do que Nietzsche (2006) compreende sobre o corpo: como um fio condutor da relação das crianças consigo mesmas, com o/a outro/a e com o mundo, logo, com as aprendizagens.

Ao questionarmos sobre a rotina das crianças e se o espaço-tempo tinha o componente curricular de EFI, Latana disse que “*toda a EI é uma EFI*”, explicando que é preciso entender sobre corporeidade, porque as aprendizagens vêm do fazer corporal; razão pela qual os ambientes, em Pataxó, são criados para que as crianças possam

explorar seus corpos, adquirir habilidades e desenvolver o repertório motor. Contou que as crianças correm, escalam, se sujam, caem: aquilo que para a nossa sociedade seria considerado, supostamente, perigoso, as crianças se desafiam a fazer com autonomia. No entanto, a EFI não está presente como componente curricular específico, apesar de os conhecimentos da cultura corporal estarem presentes o tempo todo no cotidiano do espaço-tempo.

A fala de Latana - “toda a EI é uma EFI” - vai ao encontro do entendimento de Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 11) sobre as infâncias tratarem de corporeidades, pois estão envolvidas com “a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade, circularidade e reversibilidade de sentidos”. Para os/as autores/as isso acontece especialmente porque suas aprendizagens, em especial na faixa etária da EI, de zero a seis anos de idade, são concretizadas por meio do corpo em movimento, de suas interações, brincadeiras, de suas relações consigo mesmas, com o/a outro/a e com a natureza (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

No Xavante, espaço-tempo institucionalizado e regulamentado como escola de EI da RME de Porto Alegre/RS, a coordenadora pedagógica Hibiscus argumentou que procuram dar o mínimo de "obrigações" para as crianças nas suas rotinas, além de oportunizarem o máximo de tempo no pátio. Narrou que as crianças têm EFI e Musicalidade: cada uma das aulas ocorre uma vez na semana, com duração aproximada de 45 minutos; mas os/as professores/as especialistas ficam com as crianças durante 1 hora e 30 minutos porque eles/as precisam participar e se inserir na rotina delas. Comentou ainda que percebe, em alguns/mas professores/as de EFI, um enraizamento com um traço militarista, à exemplo de colocarem as crianças em fila, que é algo que Xavante já está desconstruindo há alguns anos.

Bracht (1999), Corrêa e Moro (2004), Bracht e González (2005), Soares (2010) trazem que a inserção da EFI na sociedade e, posteriormente nas escolas brasileiras, foi fortemente marcada pelas influências médicas e militares, sustentada no campo das áreas biológicas e da saúde, ficando por muito tempo afastada de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais; uma das razões pelas quais se desenvolveu proporcionando uma educação pautada nas concepções higienista, eugenista e esportiva, vinculada ao pensamento científico por meio dos conceitos do funcionamento biológico do corpo.

Para os/as autores, esta cientificização se deu em um panorama de princípios epistêmicos que sustentou e ainda sustenta muitas práticas pedagógicas de EFI que separam sujeito/a e objeto na perspectiva cartesiana; mesmo que essa perspectiva tenha sido e continua sendo permanentemente revista, a partir do Movimento Renovador da Educação Física no ano de 1980 (Bracht, 1999; Bracht; González, 2005; Corrêa; Moro, 2004; Soares, 2010). Movimento entendido como de caráter “inflexor” por Bracht e González (2005), por ter representado um forte esforço de reordenação dos pressupostos compreendidos, há época, como orientadores da EFI, quais sejam: os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam, majoritariamente, a prática pedagógica nos pátios de muitas escolas.

Hibiscus disse que a antiga coordenadora pedagógica começou o processo de desemparedamento: deixando apenas algumas mesas nas salas de aula, porque, segundo ela, as crianças não precisam estar todas sentadas para fazer a mesma atividade; aumentando o tempo de pátio, que agora é predominante em relação ao tempo de sala de aula; levando as crianças para fora do espaço-tempo para conhecer os espaços culturais do centro da cidade, entre outras mudanças.

Nessa fala de Hibiscus fica evidente outro elemento fundamental para o desemparedamento conforme o entendimento de Barros e Menezes (2018). 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 partes inseparáveis dos lugares pedagógicos. Inseparáveis porque, segundo as autoras, são espaços pertencentes à vida humana, produtores de cultura em movimento, com muitas possibilidades de aprendizagens (Barros; Menezes, 2018).

Hibiscus ainda complementou sua fala dizendo que percebe o desemparedamento em algumas situações, à exemplo do que chama de “ruptura da folha A4”, pois a EI não se resume a atividades em uma folha A4. Disse que Xavante não tem mais as pastas com os nomes das crianças e suas respectivas produções, pois tudo isso está nos momentos de interagir e brincar, que não são possíveis de guardar nas pastas. Sustentou que “não é porque estão espalhados que é bagunça”, e que “precisamos sair do pedestal e descentralizar o encontro com as crianças”.

Aqui, nessa fala, conseguimos aproximar as noções de desemparedamento e decolonialidade, a partir da compreensão de Pereira, Gomes e Carmo (2017) sobre decolonialidade estar como um conceito-teórico a ser seguido, porque trata de um propósito para se assumir, onde as práticas pedagógicas decoloniais existem por meio de ações que provocam incisões na determinação colonial, as quais dão sustento a um modo particular de ser e estar no e com o mundo (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

O contato com Zoés foi realizado de forma virtual¹⁰. O espaço-tempo é um contraturno para crianças entre 3 e 14 anos de idade. É gratuita, mas tem combinados com as famílias que auxiliam nos cuidados com o espaço. Não há professores/as, e sim, guardiões/ãs, pois o foco está na aprendizagem e não no ensino. Cardo, idealizador do espaço e guia do tour virtual, falou que não existe um planejamento, mas sim espaços preparados para receber as crianças, sem direcionamento do que deve ser feito, como deve ser feito e quem as crianças devem ser. Existem limites que partem das decisões dos/as guardiões/ãs, porque a criança não pode, não deve e nem consegue ser responsável por isso.

Para Cardo, “*a educação está no aprender a aprender, onde as crianças possam ter autonomia para fluir o momento presente*”. Neglia (2019), nesse sentido, entende ser muito importante a participação da criança na construção de sua própria aprendizagem, trazendo a potência dos ambientes na natureza como fontes inesgotáveis de desafios, pesquisas e aprendizagens que possibilitam a fruição desse protagonismo e autonomia das crianças.

O contato com Uaurás foi por videochamada com a educadora Calêndula, que comentou que estão em um processo de formação inicial do espaço-tempo, ainda não institucionalizado, e que estão em duas professoras, ela e Laranjeira, ambas mulheres pretas, formadas na Pedagogia Waldorf. Contou que “*trabalham por um espaço decolonial com o objetivo de oportunizar experiências na natureza permeadas de brasilidades para famílias e crianças*”, compreendendo ser o espaço uma proposta de desemparedamento, conexão com a educação para as brasilidades e resgate dos saberes dos povos ancestrais.

¹⁰ Um/a dos/as autores/as realizou a Jornada de 21 dias em 2020, oferecida pela escola e que consiste em “uma imersão de autoconhecimento em uma escola para adultos e crianças”, com diálogos sobre o propósito e missão da escola por meio de tour virtual, com *lives* e vídeos transmitidos pela plataforma Youtube. Durante a Jornada, o tour virtual foi guiado por Cardo, idealizador do espaço, que ocorreu no dia 19/05/2020.

Ao questionarmos sobre considerarem-se ou não da Pedagogia Waldorf, Calêndula respondeu que não são na sua integralidade, pois tem inspiração Waldorf, mas também permeiam pela pedagogia Freireana e cosmologias dos povos originários e africanos. Falou que é uma “*Pedagogia Waldorf decolonizada*”, pois acredita na utilização dos fundamentos da pedagogia, mas que esta deve ser condizente com a realidade sociocultural do Brasil. Explicou que a Pedagogia Waldorf teria vindo para o Brasil carregada pelo braço alemão (uma pedagogia elitizada, com materiais e referências da Alemanha).

Com relação à rotina das crianças, Calêndula narrou que “*em cada vivência tem muita aprendizagem: para colher amoras tem que ter concentração, foco, determinação, ter que se esticar, criar estratégia, subir árvore*”, ou seja, as crianças aprendem fazendo e fazem aprendendo, exatamente como é a vida. Na mata, elas precisam fazer trilha, atravessar pedras e riachos. São muitos desafios corporais, porque as aquisições das habilidades corporais estão fortemente relacionadas ao ganho emocional, social e cognitivo das crianças. Falou que as vivências na mata cultivam bastante a ancestralidade e potencializam a conexão com a natureza.

Observamos, percebemos e sentimos distintas realidades de cada espaço-tempo. Diante disso, somado aos estudos sobre a temática do desemparedamento, traçamos nossas primeiras reflexões sobre o processo de desemparedamento das infâncias, EI e EFI.

Primeiras reflexões sobre desemparedamento, Educação Infantil e Educação Física

Os diálogos com os/as sujeitos/as colaboradores/as reforçam o que alguns estudos têm demonstrado sobre a importância do espaço externo e do contato com a natureza para as crianças, ao evidenciarem a potencialização das aprendizagens e do desenvolvimento destas quando em ambientes abertos, como o pátio, em contato com a natureza e seus elementos (Ricardo, 2021); o que ficou evidente na fala de Pitanga, ao considerar o pátio tão importante quanto à sala de aula.

Percebemos, também, que o desemparedamento das infâncias não depende, exclusivamente, da localização integrada à natureza: este pode ser feito mesmo nos espaços-tempos de EI que não estão localizados em um ambiente considerado favorável no que tange à sua integração com a natureza – espaços-tempos que não estão inseridos

em um bosque, em uma área rural mais afastada da cidade, com árvores, pedras, terra, água, onde está tudo ali, tudo ao redor e disponível.

Partilhamos da compreensão de Barros e Menezes (2018, p. 46), que ressaltam que, ao contrário do que muitas pessoas imaginam, pensam e acreditam quando se fala a respeito da inserção de experiências naturais no cotidiano escolar, não é preciso ter muito espaço físico, tampouco recursos naturais diversos: basta ter um pouco de criatividade, iniciativa e um “novo olhar” para empreender mudanças no sentido de desemparedar as crianças; entendendo o brincar e o aprender na natureza como fundamentais e possíveis para as infâncias. Nesse mesmo sentido, Neglia (2019, p. 23) aponta que o desemparedamento passa por dois grandes eixos: “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”.

O desemparedamento, nessa perspectiva, se refere muito mais sobre as intenções e as respectivas ações das pessoas responsáveis e envolvidas com essa concepção. Para Tiriba (2005), trata-se de considerar os interesses presentes nas crianças e suas intervenções criativas. Ou seja, trata daquilo que é possível realizar a partir da realidade em que se está, seja na cidade e em um espaço mais urbanizado, seja mais afastado do ambiente urbano.

O ambiente, portanto, é importante, mas sozinho não desempareda as infâncias (Ricardo, 2021). Exemplo disso está na fala da Insensus sobre não terem mais horário cronometrado de pátio; no relato de Pitanga sobre a área verde do espaço-tempo ter sido plantada pelas crianças e no argumento de Hibiscus sobre a “ruptura da folha A4”, que demonstram que a aprendizagem está no cotidiano do interagir e do brincar com autonomia e independência.

Identificamos, também, que as concepções de escola e de infâncias que atravessam os espaços-tempos de EI na perspectiva do desemparedamento, dialogam com as noções de decolonialidade e práticas pedagógicas decoloniais. Para Pereira, Gomes e Carmo (2017), essas noções surgem das resistências às práticas imperialistas coloniais, que incitam o pensar a partir da gênese dos conhecimentos dos sistemas civilizatórios e de modos de vida distintos.

Trata, portanto, de uma prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes; onde a escola, segundo Tiriba (2005), está para resistir engrenagens burocráticas de atendimentos que desconsideram o compromisso com a

qualidade das interações humanas e os aprendizados propiciados por essas interações. E, onde as infâncias, que são heterogêneas, são compreendidas a partir da concepção de criança protagonista, que é o centro do processo educativo, sujeito/a principal das interações e relações pedagógicas, potente e produtora de cultura (Tiriba, 2005). O que ficou evidente na manifestação de Hibiscos sobre a necessidade de descentralização do encontro entre adultos/as e crianças nos espaços-tempos de EI.

Observamos que cada espaço-tempo de EI é particular, com configurações espaciais muito diferentes, com modos de funcionamento diversos, grupos de pessoas colaboradoras (equipe diretiva, educadores/as, equipe multidisciplinar, núcleos familiares e outros/as) diferentes e com as distintas infâncias que neles habitam. Com tantas diferenças, notamos nos diálogos, que de alguma forma todos/as têm uma proximidade que começa no campo da intenção, mas que vai para além dela, que é o da materialização do desemparedamento possível das infâncias.

Compreendemos, também, que a Pedagogia Waldorf ainda se delinea em uma prática eurocentrada, parecendo-nos, em alguns momentos, inflexível com relação à organização dos espaços, dos materiais disponibilizados e com as rotinas, de certo modo, rígidas em forma de horários, por exemplo. Ao mesmo tempo, foi possível identificar um grupo de pessoas engajadas na decolonização da própria Pedagogia Waldorf, no sentido de se inspirar em seus fundamentos, mas com um olhar que seja condizente com a realidade brasileira, que é de origem africana e indígena.

Portanto, a repetição de padrões pré-prontos oriundos do sistema europeu de ensino, tais como a Pedagogia Waldorf, dificultam que os valores da realidade brasileira estejam presentes no cotidiano dos espaços-tempos de EI; o que identificamos a partir da fala de Calêndula. Desse modo, entendemos que essas pedagogias podem/devem ser exploradas, mas precisam ser decolonizadas para que façam sentido para as crianças do nosso país. O desemparedamento está, nesse caso, na ruptura da colonialidade.

Dialogando com a EFI, encontramos poucos estudos de autores/as que falam a partir dessa base epistemológica - desemparedamento e (de)colonialidade - na EFI escolar que acontece cotidianamente na EI. Pereira, Gomes e Carmo (2017) e Nóbrega (2005) foram nossas principais bases para tratar desse diálogo entre “desemparedamento das infâncias, EI e EFI”. Destacamos que partilhamos da sugestão dos/as autores/as de que, para o desemparedamento das infâncias, a EFI “deve superar a tradição mecanicista e dualista, fazendo críticas às ciências manipuladoras do corpo como objeto, sendo

possível resgatá-la por uma educação crítica e sensível, e através de uma pedagogia decolonizadora do imaginário sobre o corpo” (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 8).

Superar uma tradição mecanicista e dualista de EFI, segundo Pereira, Gomes e Carmo (2017), auxilia a criança a vivenciar o corpo não como objeto de opressão, mas como corpo consciente na relação sinérgica com outros corpos. Para Nóbrega (2005, p. 63), trata-se de uma relação de intercorporeidade e “[...] não o corpo racionalizado do pensamento cartesiano, incorporado pela Ciência e pela Educação, mas o corpo sensível, transversalizado pela percepção do movimento”, onde essa intercorporeidade está para (re)significar a “relação dos outros corpos com os corpos-coisas e a penetração dos sensíveis” (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 8).

Considerando essa compreensão fenomenológica do corpo e do conhecimento, percebemos, assim como Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 164), “a necessidade epistêmica do compromisso da Educação, em especial a Educação Física (ciência que trata do corpo por excelência) com as classes subalternas”. Para tanto, a EFI, de acordo com os/as autores/as, precisa ser e estar nas grades curriculares da EI, livre de reducionismos e simplificações; ou seja, como conhecimento sensível que percebe, experimenta, vivencia, interage e é o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

Entendimento de corpo máquina esse que vem sendo tensionado desde a década de 1980 pelas teorias/concepções críticas da EFI, à exemplo da crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e crítico-emancipatória (Kunz, 1994). A primeira, entende a EFI como um componente curricular que trata pedagogicamente, do que o Coletivo de Autores denominou como cultura corporal, na qual o contexto de prática deve ser/estar embasado no discurso da justiça social, preocupando-se com as questões de poder, interesse e contestação, fazendo uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos (Soares *et al.*, 1992). E, a segunda, defende uma EFI que pretende o diálogo e a compreensão da complexidade do mundo esportivo (social, político, econômico e cultural), afastando-se, para tanto, de uma mera instrumentalização com conhecimentos que possibilitem apenas a prática, voltada para a formação da cidadania (Kunz, 1994).

Além dessas teorias/concepções críticas que tensionam o paradigma de um corpo máquina centrado nos aspectos biológicos e no eficientismo científico do século XX na área da cultura corporal, em meio a intensidade dos debates pós-críticos em EFI, no

início do século XXI, foi introduzida a proposta do Currículo Cultural em Educação Física (Neira; Nunes, 2011), que incorporou outras formas de análise do social, da educação, da cultura e do currículo. A partir dos Estudos Culturais, as práticas corporais são conce/perce(bidas), para Neira (2011), como textos culturais que são entendidos como práticas e produções sociais e locais em que os diferentes significados podem ser constantemente negociados, ressignificados, traduzidos ou mesmo fixados; o que possibilita que, nos textos da cultura, as diferenças e as identidades sejam produzidas, representadas e marcadas.

Ainda com relação à EFI, notamos que apenas um dos espaços-tempos visitados (Xavante) tem um momento específico de EFI nas suas rotinas e currículo; e que alguns/mas professores/as de EFI têm, de certo modo, comportamentos emparedados, a exemplo de colocar as crianças em fila para fazer as atividades. Refletindo sobre esse contexto, entendemos que a EFI que nos é ensinada nos cursos formação inicial da Licenciatura em EFI, ainda é um tanto presa aos paradigmas voltados ao corpo biofisiológico, ao militarismo, ao tecnicismo e outros (Bracht, 1999; Bracht; González, 2005; Corrêa; Moro, 2004; Soares, 2010); que acabam por afastar a reflexão de um modo diferente de agir na educação, principalmente no que diz respeito a colaboração da própria EFI no processo de desemparedamento das infâncias na EI.

Portanto, compreendemos que precisamos pensar, e mais que isso, construir e praticar uma EFI conectada com a relação criança e natureza, entendendo a natureza como um lugar privilegiado da brincadeira e da inventividade: espaço onde o corpo pode desejar e realizar na experiência, movimentando-se com autonomia; onde estar na natureza seja uma forma de experimentar a liberdade (Lima, 2015).

Considerações transitórias

Os diálogos diversos que estabelecemos evidenciaram que a EI trata de corporeidades, porque as aprendizagens das crianças são concretizadas através do corpo em movimento, de suas brincadeiras e interações, de suas relações consigo mesmas, com o/a outro/a e com a natureza. Mas, para que essas aprendizagens sejam potencializadas é preciso respeitar o tempo de cada criança, que também se aproxima com o tempo da natureza. Para tanto, os ambientes precisam ser desafiadores, instigando sua criatividade, e a rotina da EI precisa ser flexível e estar integrada com os

desejos e necessidades das crianças, entendendo e acolhendo cada um/a de acordo com toda a sua complexa existência.

Curioso é que os estudos utilizados nesta pesquisa apresentam que o ser humano é um ser corporal que produz conhecimentos sobre o próprio corpo e organiza intervenções socioculturais a partir das práticas corporais (Pereira; Gomes; Carmo, 2017). E a pesquisa de campo demonstrou essa relação/aproximação da EI e das corporeidades. Contudo, apenas um espaço-tempo de EI visitado tem EFI na sua grade curricular. Sugere-se que isso acontece porque, para refletirmos o (e sobre o) corpo na EFI na EI, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-prontas.

Compreendemos, nessa perspectiva, a necessidade de se avançar para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas costumeiramente dados ao corpo pela EFI. Razão pela qual a EFI precisa ser decolonizada e compreender as crianças em sua máxima plenitude: sujeitos/as integrais e produtores/as de cultura e de conhecimento, histórico e socialmente contextualizados. Desse modo, merece priorizaras experiências educativas em contato com a natureza, nas quais as crianças possam investigar o mundo, brincar, interagir, movimentar-se com autonomia, independência e criar.

Entendemos que a EFI, em uma perspectiva decolonial e desemparedada, inserida nos espaços-tempos de EI, pode contribuir para ampliar as vivências e experiências nos diferentes ambientes nos quais os espaços-tempos estão inseridos, de modo a privilegiar a relação dos/as sujeitos/as com os espaços e com os tempos, bem como ampliar a consciência de ser e estar no mundo.

Destacamos que, dos sete espaços-tempos visitados, três se identificaram como espaços não formais de educação, ou seja, espaços que não são escolas propriamente ditas, no sentido institucional e regulamentar. Dessa forma, compreendemos, a partir das observações realizadas, bem como dos diálogos com os/as sujeitos/as colaboradores/as, que não há nenhuma especificidade nas práticas de desemparedamento das infâncias em razão dessa questão de o espaço-tempo ser ou não formal. As estratégias de desemparedamento são heterogêneas e dependem muito mais da estrutura arquitetônica e da localização do espaço, bem como das pessoas que estão envolvidas (crianças, professores/as e/ou guardiões/ãs, familiares), do que de ser ou não formal.

Referências

- 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: Programa Criança e Natureza: Alana, 2018.
- BINS, Gabriela Nobre. *Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/126454>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- BRACHT, Valter. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí, 1999. (Coleção educação física).
- BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-150.
- CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- CORRÊA, Ivan Livindo de Senna; MORO, Roque Luiz. *Educação física escolar: reflexão e ação curricular*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LIMA, Izenildes Bernardina de. *A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2665060. Acesso em: 14 dez. 2022.
- LOURENÇO, Braulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (org.). *O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 55-75.
- MARINIS, Luara Lua Pereira de. *A educação infantil sob a perspectiva da pedagogia Waldorf*. 2015. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126653>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- NEGLIA, Renata Mota. *Criança e natureza: uma análise de sites de escolas de educação infantil*. 2019. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199255>. Acesso em: 14 dez. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011. v. 8. (Coleção A reflexão e a prática no ensino).

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Marcos Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Martin Claret, 2006.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corporeidade e educação física*: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005.

NÓVOA, António. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: IAT, 2022.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. *Revista COCAR*, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Edição Especial. Disponível em: <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PÉREZ GOMÉZ, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.

RICARDO, Karoline Hachler. *Desemparedamento das infâncias*: possíveis relações com a educação física escolar e a educação infantil. 2021. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240173>. Acesso em: 14 dez. 2022.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*: Exu como educação. *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>

SANTOS, Ester Schossler dos. *Criança e natureza*: uma experiência em educação infantil. Orientadora: Dulcimarta Lemos Lino. UFRGS, 2019. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SILVA, Lisandra Oliveira. *Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10995>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SOARES, Carmem Lúcia; CASTELLANI FILHO, Lino; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica?. *Conexões*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v8i3.8637725>

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>
Acesso em: 14 dez. 2022.

TUBINO, Bibiana da Cunha. *O processo de desemparedamento vivenciado na prática pedagógica do estágio curricular*. 2019. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199290>. Acesso em: 11 dez. 2022.

WEISE, Angélica. Uma sala de aula fora das quatro paredes. *Lunetas Correspondentes*, São Paulo, 18 fev. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/escolas-novo-hamburgo/#menu>. Acesso em: 14 dez. 2022.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2023
Aceite em: 21 de julho de 2023