

DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS: A PRÁTICA DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DE VIDA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Karoline Hachler Ricardo¹
Elisandro Schultz Wittizorecki²
Ândrea Tragino Plotegher³

Resumo: Nesta pesquisa abordamos o desempareamento das infâncias na Educação Infantil a partir da trajetória de vida de um docente de Educação Física. Mais especificamente, procuramos compreender como se constroem as experiências docentes diante dos dilemas e das tensões da modernidade e da pós-modernidade, em relação ao desempareamento, na interface com a prática pedagógica de docentes de Educação Física nesta etapa da escolarização. Para tanto, utilizamos a entrevista narrativa como método de produção de informações, através da investigação de caráter de pesquisa qualitativa e de abordagem biográfica. A revisão de literatura sugeriu que o desempareamento, ao mesmo tempo que encontra brechas para aparecer como uma pedagogia decolonial, transgressora, que busca a reconexão das crianças com a natureza nos espaços-tempos de Educação Infantil, também encontra dificuldades para propor que as subjetividades que emergem na atualidade, bem como seus dilemas éticos, estéticos e as inéditas maneiras de convivência, de ensino e de aprendizagem que elas requerem, sejam respeitadas, reconhecidas e legitimadas nos espaços-tempos de educação e na prática docente. O sujeito-colaborador, além de fortalecer essa compreensão, mostrou que as experiências docentes em relação ao desempareamento podem ser (e são) muito diversas, dependendo da trajetória de vida de cada sujeito; assim como que, para refletirmos o (e sobre o) corpo na Educação Física na Educação Infantil, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-prontas, ou seja, há necessidade de avançarmos para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas costumeiramente dados ao corpo pela Educação Física.

Palavras-chave: Desempareamento das infâncias; Educação Física; Histórias de vida.

¹ Licenciada em Educação Física e graduanda em Bacharelado em Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: karolinehachler@gmail.com

² 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). Porto Alegre/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

³ Mestre e Licenciada em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória/Espírito Santo, Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). E-mail: andreat.plotegher@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa abordamos o desemparedamento das infâncias na Educação Infantil (EI) a partir da trajetória de vida de um docente de Educação Física (EFI). Mais especificamente, procuramos compreender como se constroem as experiências docentes diante dos dilemas e das tensões da modernidade e da pós-modernidade, em relação ao desemparedamento das infâncias, na interface com a prática pedagógica de docentes de EFI nessa etapa da escolarização.

Para tanto, faz-se necessário compreender que as infâncias tratam de corporeidades⁴. Porque as aprendizagens das crianças, em especial na faixa etária da EI, de zero a seis anos de idade, são concretizadas através do corpo em movimento, de suas interações, brincadeiras, de suas relações consigo mesmas, com o outro e com a natureza.

Em seus processos sensitivos, afetivos e fisiológicos, o corpo expressa a “força viva que criou e conserva a ordem natural de tudo que existe” (TIRIBA, 2010, p. 6): “a natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é sensível à substancialidade da imaginação que, longe de ser utilitária, possibilita experiências para compartilhar sentidos e expor sonoridades, corporeidades e linguagem” (SANTOS, 2019, p. 18).

O corpo, portanto, é o fio condutor da relação das crianças consigo mesmas, com o outro e com o mundo, logo, com as aprendizagens (NIETZSCHE, 2006). Isso porque “somos fluxos de forças em movimento e em tensão e, nesse fluxo, as emoções questionam nossos pensamentos e a razão se dá exatamente a partir de um pensar originado no sentir, por isso, nos afetamos pelas experiências” (BAZILIO; SCHAEFER; 2021, p. 44).

Para algumas gerações de crianças, até não muito tempo atrás, muitas das suas experiências se davam através do brincar e do viver a infância na rua (MORAIS, 2020). Destacando que não se trata de uma condição homogênea, dada a existência de infâncias exploradas, não vividas, violentadas e que não têm o seu direito de viver a infância respeitado, que, ainda, representam uma grande parte das infâncias no Brasil (RICARDO, 2021).

⁴ A corporeidade está envolvida com a dimensão sensível do mundo vivido, envolta em toda a reflexividade, circularidade e reversibilidade de sentidos. Parte de uma construção infinita de saberes, onde, compreende-se os fenômenos, como o de conhecer a si mesmo e os outros no contexto de cada realidade. De uma ação guiada pela compreensão da percepção, pela qual o sujeito percebido consegue guiar suas ações na situação local e estar inscrito num corpo, enfatizando a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade. Somos seres autopoieticos, não podemos analisar o corpo em situações isoladas em si mesmas (PEREIRA, et al., 2017, p. 11).

Hoje, esse lugar, que era representado pelos espaços da rua, para muitas das crianças acaba sendo os espaços-tempos⁵ de educação, onde, por vezes, chegam a ficar por mais de dez horas diárias. Ou seja, é onde muitas crianças passam a maior parte do seu dia, onde brincam, interagem e onde ocorre a maior parte de tempo/espaço para suas aprendizagens (MORAIS, 2020).

Acontece que, em muitos desses ambientes, ainda transita uma visão de ser humano e de sociedade orientada pelos ideais modernos/coloniais/eurocêntricos⁶, baseada na hierarquização dos saberes, na compartimentação, na meritocracia e na competição (BINS, 2021). Os espaços limitados para as relações de conexão entre criança e natureza, que priorizam o tempo em salas fechadas, em detrimento das brincadeiras e interações nos espaços externos ao ar livre; evidenciam uma realidade que Tiriba (2005) chamou de “emparedamento das infâncias”.

Destacamos, contudo, que a vida na sociedade contemporânea que reflete no panorama do nosso sistema educacional atual, não se constituiu, tampouco se constitui, como um caminho único, uniforme, retilíneo e com um ponto de chegada nítido, definitivo, fixo e determinado (TAVARES, 2017). Razão pela qual, nestes mesmos espaços-tempos de educação, também encontramos brechas para a desconstrução e a reinvenção de estilos de vida, a partir de uma iniciativa que aqui entendemos como transgressora⁷; permitindo o encontro das crianças com a água, o vento, o ar puro e outras crianças (NEGLIA, 2019).

Partilhamos, assim, da ideia de que a condição pós-moderna é complexa, paradoxal e contestada (HARGREAVES, 1996), porque ao traçarmos uma lista de oposições entre as eras moderna e pós-moderna, percebemos que, juntas, ambas definem o atual projeto histórico ao qual estão submetidos os corpos e as subjetividades dos séculos XX e XXI (SIBILIA, 2012). Momento caracterizado por sensações de perplexidade e de incerteza, na medida em que se vive uma tensão entre as exigências de um contexto social da sociedade pós-moderna que é móvel, flexível e incerto, mas com rituais, convenções e costumes inflexíveis e burocráticos, próprios do sistema educacional moderno (MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2005).

⁵ Neste artigo optamos pelo termo “espaços-tempos” de educação, ao invés de “escolas”, porque nem todos os espaços-tempos de educação precisam ser escolas propriamente ditas, no sentido institucional e regulamentar. E, acrescentamos a palavra “tempo”, em conexão a palavra “espaços”, porque entendemos que as infâncias são caracterizadas tanto pelos espaços quanto pelos seus diferentes tempos.

⁶ Na história da educação no Brasil, desde o início na época da colonização, a escola já nasceu com um padrão europeu de educação, onde corpo e mente são colocados em posições dicotômicas, com prioridade à dimensão intelectual, constituindo a escola mais como um espaço de construção da mente do que do corpo; corpo esse que, neste modelo eurocêntrico e colonial de educação, está ali para ser civilizado e controlado (BINS, 2014).

⁷ Transgredir como um ato emancipatório, que produz o arbatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono), quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores) (RUFINO, 2019).

Compreendemos que o sistema educacional não se apresenta em uma única modalidade, mas sim, de formas diferentes e que não são estanques: formal, informal e não formal⁸ (LIBÂNEO, 2010). Geralmente, as distinções entre formal, não formal e informal são estabelecidas tomando por base o espaço escolar, onde as ações educativas escolares seriam consideradas como formais e aquelas realizadas fora da escola, como não formais e informais (MARANDINO, 2017).

Importante situar, também, que a constituição da EFI, do mesmo modo, está atravessada por esta lógica moderna/colonial/eurocêntrica, fazendo com que o corpo, por vezes, seja compreendido como um instrumento das práticas educativas pré-prontas, a partir de aspectos objetivistas e instrumentalistas que costumeiramente o tratam em um reducionismo biológico/fisiológico. Concepção essa de EFI que se encontra em tensionamento com a compreensão de EFI pós-moderna, que entende o corpo, também, a partir das emoções e da construção cultural deste, sem escalas de maior e/ou menor importância de qualquer um desses aspectos (PEREIRA, et al., 2017).

Entre as tensões, aberturas, restrições e contrastes que vão compondo e construindo os significados dos espaços-tempos de educação da atualidade/pós-modernidade, Tiriba (2005), percebendo a realidade de emparedamento dos corpos das infâncias que ocupam estes espaços-tempos, propõe a pedagogia do desemparedamento.

Desemparedar remete a “considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende” (TIRIBA, 2006, p. 10). É, do mesmo modo, respeitar a biofilia⁹ – inclinação dos/as sujeitos/as em focar na vida e nos processos vivos (KELLERT; WILSON; 1993), que remete às crianças “a um senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza” (PROFICE, 2016, p. 21). Indo mais além, ao incentivar a potencialização do pensamento circular ancestral da criança¹⁰ (MUNDURUKU, 2019), a partir de vivências comprometidas com o momento presente e em

⁸ A educação formal é aquela considerada como metodicamente organizada, pois segue um currículo, regras, leis, dividindo-se por idade e nível de conhecimento. Já a educação informal trata de um processo permanente e não organizado. E, a educação não formal trabalha com a subjetividade do grupo e contribui para sua construção identitária, uma vez que está voltada para o ser humano como um todo (GOHN, 2006).

⁹ O conceito de biofilia é trazido por Tiriba (2005) quando considera os humanos como seres da cultura, e simultaneamente, da natureza, porque indissociáveis do ambiente. A biofilia se refere, portanto, a uma tendência à união, a um senso de pertencimento com o mundo natural e seus seres. O ser humano é um ser biofílico porque é capaz de se identificar e ter uma tendência a afiliar-se ao que é vivo (RICARDO, 2021, p. 31).

¹⁰ Munduruku (2019) entende que a criança tem um pensamento circular ancestral que permite que ela visualize pontos de uma história narrada que se encontram invisíveis aos olhos de um/a contador/a, uma vez que estão sob a lógica da linearidade. Trata de uma forma de ser e estar no momento presente que anseia pelo corpo emersivo nascido na consciência do corpo vivido, onde seja possível a aproximação entre a intercorporeidade do contexto de uma ecologia corporal e uma ontologia da descontinuidade (ANDRIEU, 2015).

contato com a (junto à) natureza, o desemparedamento está, também, na ruptura de uma educação colonial.

Desemparedamento das infâncias, nessa perspectiva, trata do termo criado por Tiriba (2005) para conceituar um movimento que tem o objetivo de ir além do levar as crianças para os espaços externos: propõe-se a valorizar e proporcionar o contato destas com a natureza por meio do brincar, procurando, para tanto, a sua (re)conexão com a natureza nos espaços-tempos de educação.

Cabe destacar que, para a compreensão do processo de desemparedamento, bem como dos desafios encontrados para a experimentação e a vivência deste, pelos/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo, exige-se a compreensão de que o desemparedamento não ocorre de forma isolada, mas sim, como algo que se conecta com o conjunto, ou seja, com o contexto mais amplo de educação.

Assim, partimos do entendimento de educação de Rufino (2019, p. 263), que a considera como um “fenômeno plural, inacabado e dialógico”¹¹, de modo que, ao mesmo tempo em que este movimento de desemparedamento aparece como transgressor aos modelos modernos/coloniais/eurocêntricos de educação, propondo a ruptura do espaço entre-paredes dos espaços-tempos de educação e possibilitando experiências e vivências das crianças ao ar livre e em conexão com a natureza; evidencia, também, a existência destes modelos em muitos desses espaços, bem como em muitas práticas de docentes de EFI.

Frisa-se que nem todos os espaços-tempos de educação, tampouco os/as docentes de EFI se reconhecem, necessariamente, como partícipes de um mesmo grupo (RAMALHO, 2019); destacando que esta noção de reconhecimento (FANON, 1968; QUIJANO, 2005; SANTOS; MENESES, 2009), no que tange às análises sobre educação decolonial¹², é fulcral; assim como, são as ideias de fronteira¹³ e encruzilhada¹⁴ (BHABHA, 1998; RUFINO, 2019), pois são essas noções que tornam possível afastarmos-nos, neste trabalho, do determinismo, ou mesmo, da idealização quanto a posições ocupadas pelos diferentes contextos e sujeitos/as relativamente à associação colonial (RAMALHO, 2019).

¹¹ “Os processos educativos são vividos das mais diferentes maneiras revelando inúmeras presenças, conhecimentos, gramáticas e contextos possíveis” (RUFINO, 2019, p. 263).

¹² A decolonialidade e práticas pedagógicas decoloniais surgem das resistências às práticas imperialistas coloniais, como um espaço de luta e de reconhecimento, que incitam o pensar a partir da gênese dos conhecimentos dos sistemas civilizatórios e de modos de vida distintos. Trata de uma prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes (PEREIRA, et al., 2017; BINS, et al., 2021).

¹³ Fronteira como sendo o “lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente” (BHABHA, 1988, p. 24).

¹⁴ A Pedagogia das Encruzilhadas “busca trazer questões e pluriversalizar (RAMOSE, 2011), a educação no contexto da colonialidade, desde a formação dos profissionais até a produção de questionamentos sobre as práticas pedagógicas exercidas na escola” (RUFINO, 2019, p. 265).

Nessa perspectiva, na realização deste trabalho, assim como o fez Ramalho (2019), tanto explicitaremos o contrassenso da estreiteza de uma educação orientada pelos ideais modernos/coloniais/eurocêntricos, quanto fomentaremos a reconfiguração desta. Para tanto, assim como Hagemeyer (2004, p. 96), partimos de “referências circunscritas ao âmbito de posições críticas¹⁵ da educação, que comportam discernimentos em perspectivas da pós-modernidade”.

Assim, ainda que educação seja uma palavra polissêmica – que envolve diferentes significados –, de acordo com Brandão (2007), esses diferentes significados acabam aludindo, corriqueiramente, para a ideia de formação, perfil e capacidade que os/as sujeitos/as apresentam ou não, em razão das suas experiências históricas, sociais e culturais. Experiências essas que “influenciam na construção da identidade docente e são também fontes para adquirir saberes necessários para a futura prática docente” (PLOTTEGHER, 2018, p. 17).

Nessa perspectiva, compreendendo o corpo como o fio condutor da relação das crianças consigo mesmas, com o outro e com o mundo, logo, com as aprendizagens; e diante da realidade apresentada – que não é única e exclusiva –, de emparedamento das infâncias nos espaços-tempos de educação pós-modernos; suleados/as por essas contribuições e com o entendimento de que é possível gerar conhecimento através das trajetórias de vida e de formação dos/as docentes, configuramos o problema de pesquisa, cuja pergunta-chave é: **como são as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias? E de que modos docentes de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas com vista ao desemparedamento?**

Este estudo tem como objetivos, portanto, compreender (i) como se constituem as experiências e as vivências de desemparedamento das infâncias de um docente de EFI em um espaço-tempo de educação; (ii) como o desemparedamento das infâncias é conhecido, incorporado e materializado nas práticas pedagógicas deste docente de EFI; bem como (iii) analisar como estas experiências de desemparedamento interferem nas relações entre o/a sujeito/a e o trabalho docente em EFI.

¹⁵ Posições críticas no sentido de que sejam capazes de postular a “compreensão da educação historicamente, a partir de seus condicionantes político-econômico-sociais e das relações de poder presentes na sociedade” (HAGEMEYER, 2004, p. 69).

3 MATERIAL(IS) E MÉTODO(S)

Esta investigação assume um caráter de pesquisa qualitativa, em uma abordagem biográfica, com o uso da entrevista narrativa para produção de informações.

O caráter qualitativo da pesquisa justifica-se justamente pelo fato desta favorecer uma visão holística dos fenômenos. Isto é, leva em consideração características que envolvem uma situação em suas interações e influências recíprocas (GATTI; ANDRÉ, 2013): a interpretação como foco, a subjetividade enfatizada, a flexibilidade na conduta do estudo, o interesse no processo e não apenas o resultado; o contexto intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o/a pesquisador/a também sofre influência da situação de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

No que tange à abordagem biográfica, esta parte da ideia do/a docente como pessoa, daí a necessidade de articular a identidade pessoal e a identidade profissional (JOSSO, 2004) na construção das docências.

A escolha do sujeito-participante deste trabalho se deu a partir dos seguintes critérios: ser docente licenciado em EFI e que atue na perspectiva do desemparedamento das infâncias na faixa etária da EI (de zero a seis anos de idade). Para tanto, partimos do “Mapeamento Inicial dos espaços-tempos de Educação Infantil na cidade de Porto Alegre/RS e cidades próximas de grande Porto Alegre/RS que se aproximam do entendimento de educação a partir do desemparedamento das infâncias”¹⁶ (RICARDO, 2021).

Neste mapeamento foram identificados um total de quatorze espaços-tempos de EI que se aproximavam do entendimento de educação a partir do desemparedamento das infâncias. Desses, apenas três contavam com professores/as de EFI. Sendo que em apenas um espaço-tempo estes/as professores/as ministravam aulas regulares de EFI. Ou seja, em dois desses três espaços-tempos de EI, existia a presença de sujeitos/as com formação em licenciatura em EFI, mas que não atuavam como professores/as de EFI nos modos/modelos tradicionais que a EFI e um/a professor/a de EFI é (re)conhecido/a na sociedade contemporânea. Modos/Modelos representados por uma disciplina específica e com rigidez de temporalidade marcada pelo relógio (e não pelo tempo dos desejos e das aprendizagens das crianças).

¹⁶ Estas informações foram retiradas do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Desemparedamento das Infâncias: possíveis relações com a Educação Física escolar e a Educação Infantil” que está disponível com a autora, no e-mail karolinehachler@gmail.com, e que ainda não está disponível no repositório digital da UFRGS devido a Pandemia.

Fizemos contato com todos/as professores/as de EFI das três escolas, mas só conseguimos acessar e negociar com um docente, o Agave¹⁷; cujos resultados interpretativos estão na seção seguinte.

Importante destacar a subjetividade como uma característica fundamental desta pesquisa, permitindo ao/à sujeito/a a produção de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano; o qual revela-se através da singularidade das experiências e dos saberes, ao ser narrado com profundidade (SOUZA, 2004). Assim, o tratamento sobre construções identitárias dos/as sujeitos/as não é possível fora dos contextos sociais, históricos e culturais nos quais estão envolvidos/as (GOODSON, 2008). Destacando que partilhamos do entendimento de Josso (2004) sobre construção identitária: tanto como trajetória composta de tensão entre heranças sucessivas e novas construções, quanto composta de uma relação dialética de conhecimento.

Sobre a narrativa enquanto método de produção de informações, para Plotegher (2018, p. 20), “ao narrar as experiências, tem-se a compreensão do resgate do passado para ressignificar o presente”. Josso (2004), enfatiza a ideia da experiência e da vivência como formadoras, pois estão na perspectiva do processo de formação, conhecimento e aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes¹⁸. Formação essa que consideramos estar em consolidação ao longo da trajetória de vida.

Vista desta forma, a narrativa trata de uma condição ontológica para a vida. Pois, em um mundo circunscrito por palavras, há uma relação permeável entre a vida e as narrativas: ao mesmo tempo em que damos sentido narrativo a nossas vidas, também significamos nossas vidas aos nossos sentidos narrativos (PÉREZ-SAMANIEGO et al., 2011).

Partilhamos, desse modo, do entendimento de que a metodologia que trabalha com as histórias de vida trata, simultaneamente, de pesquisa e de formação, uma vez que pretende, ao mesmo tempo, tanto desvendar como nos formamos, como propor balizas que podem ampliar o aproveitamento das oportunidades formativas presentes na vida de cada pessoa (PLOTTEGHER, 2018).

Assim, considerando que a investigação narrativa trata do estudo e a interpretação das histórias de vida que cada pessoa conta (PÉREZ-SAMANIEGO et al., 2011). Para que a pesquisa tenha viabilidade de realização é necessário que o/a pesquisado/a aceite e confie no/a pesquisador/a, disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o/a pesquisador/a no seu grupo

¹⁷ Todos nomes que aparecerão neste trabalho são fictícios, para preservar a identidade do sujeito-colaborador e das outras pessoas por ele referidas.

¹⁸ Aprendente no sentido de que os/as sujeitos/as estão em constante formação, que é um processo dinâmico, e não estático e permanente (PLOTTEGHER, 2018).

e dê-lhe liberdade de observação (PLOTTEGHER, 2018). Este requisito foi cumprido e o sujeito-colaborador autorizou a publicização da entrevista narrativa realizada no dia 29 de abril de 2022. Tal entrevista foi feita de forma virtual, através da Plataforma Google Meet, cuja duração foi de uma hora e cinco minutos. Essa foi gravada e posteriormente transcrita.

Optamos pela entrevista narrativa, porque partilhamos da compreensão de Pérez-Samaniego et al., (2011) de que as histórias de vida tratam de artefatos sociais: dizem tanto sobre a sociedade e a cultura, quanto sobre as pessoas individualmente e organizadas em grupos. Ou seja, as narrativas são capazes de mostrar como se experimentam e como se constroem, individual, coletiva e socialmente as emoções, os sentimentos e os sentidos das práticas docentes. Pois, a construção das diferentes identidades docentes, as organizações temporais de cada experiência, vivência e corporeidade, também se configuram narrativamente.

Realizamos a entrevista narrativa como ferramenta não-estruturada e, em tom de um diálogo, e mencionamos que estávamos interessados/as em todas as vivências e experiências do sujeito-colaborador que se tornaram significativas na sua formação profissional (e também fora dela) com relação ao desemparedamento das infâncias.

Suleados/as pelos estudos de Josso (2016), formulamos algumas perguntas apenas para auxiliar o andamento da conversa: Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vêm as ideias que acredito serem minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais? Onde e qual curso se formou no Ensino Superior? Como foi essa decisão?

Indicamos, então, que relatasse as experiências que viessem à sua memória, sem necessidade de seguir um tempo lógico. Também não estipulamos tempo cronometrado para o momento da narrativa. O que funcionou de modo significativo, pois o sujeito-colaborador iniciou a conversa dizendo que iria dialogar sobre a sua trajetória, falando sobre ela “sem filtros”.

Para registrar as informações e as aprendizagens na realização desta pesquisa, utilizamos o diário de campo, no formato virtual do programa *Microsoft Word*.

Partindo do entendimento que estamos em constante aprendizagem e o campo é um espaço que propicia esse processo, o diário se torna uma forma de pensar sobre o trabalho que estamos realizando, sobre as escolhas metodológicas, o referencial teórico, além de que, muitas das construções teóricas e metodológicas, em pesquisa qualitativa, acontecem no próprio campo, como a definição e

redefinição do problema e do objeto de estudo, e, sem dúvida, o diário torna-se fundamental nesse processo (SILVA, 2007, p. 81).

Intencionando uma melhor organização, mantivemos dois diários de campo: um para a descrição dos processos de aprendizagens durante a realização deste trabalho, outro para a escrita do observado durante a entrevista semiestruturada com o sujeito-colaborador, e respectiva transcrição. Foi no diário de campo que registramos nossas ideias, opiniões e sentimentos sobre a entrevista, sempre procurando ser, também descritivos/as, para qualificar ainda mais as observações, bem como facilitar o processo de análise e de interpretação das informações da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Libâneo (2010), quase sempre o processo educativo opera ao menos com três elementos: um sujeito que (re)inicia a ação educativa, um modo de atuação e um sujeito que será envolvido por esta ação educativa. Esta pesquisa teve o objetivo de melhor entender tanto o sujeito que (re)inicia a ação educativa, quanto o seu modo de atuação, por meio da constituição da sua identidade profissional na interface com o desemparelamento das infâncias. Para tanto, segundo Dubar (2005), faz-se necessário levar em conta que a identidade profissional forja-se pela articulação entre o processo identitário biográfico (identidade para si) e o processo identitário relacional (identidade para o outro); articulação essa denominada como “configurações identitárias”¹⁹, na intenção de compreender como se constituem, reproduzem e se transformam as identidades.

Ressaltamos que, durante a análise das informações, constituídas através das experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas da narrativa (JOSSO, 2004), pensamos a identidade não somente a partir da subjetividade do sujeito-colaborador da pesquisa, mas tendo a compreensão da constituição da sua identidade, levando em conta as suas relações vividas com o outro e com os contextos sociais no decorrer da sua trajetória individual (PLOTTEGHER, 2018).

Essas experiências, de acordo com Josso (2004), para além do que a vida ensinou, contam o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. Para reconstituir as

¹⁹ Configuração identitária é “[...] uma dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições e, de outro, entre o indivíduo confrontado com uma mudança e seu passado” (DUBAR, 2005, p. 253).

aprendizagens do sujeito-colaborador, evidenciamos, explorando a ideia de fases²⁰ de Josso (2004), os eixos de análise propostos a essa pesquisa: (1) fase de iniciação, representada pelas experiências sociais adquiridas antes do ingresso na universidade; (2) fase da integração, que são as oportunidades formativas na perspectiva do “formar-se” quando adulto; e (3) fase de subordinação, considerado dilemas que circundam a formação/atuação profissional.

É importante frisar que as fases não devem ser entendidas como caixinhas separadas, mas usadas para melhor compreensão do itinerário feito pelo sujeito-colaborador da pesquisa, envolvendo, nesse processo, evoluções e regressões, idas e vindas. Necessário destacar, ainda, que essa constituição da experiência, dividida em fases não precisa, necessariamente, indicar uma cronologia exata, e sim, como o sujeito movimentou-se durante a formação. Isso porque, ao trabalhar com a história de vida, que indica a trajetória individual do sujeito – não necessariamente linear –, partimos do sentido atribuído ao caminho percorrido anteriormente e durante a formação inicial, em uma mistura de espaços e tempos (PLOTTEGHER, 2018).

De acordo com Tardif (2008), a primeira fase refere-se ao indivíduo que chega à universidade com um conjunto de experiências, as quais se traduzem em concepções, regras, comportamentos, hábitos e outros aspectos. Para o autor, tudo isso é resultado do processo de socialização dos/as sujeitos/as nos diferentes contextos que são inseridos e nos quais constroem a sua identidade pessoal e social.

Agave contou que, antes de cursar licenciatura em EFI, a sua primeira formação foi em Técnico Ambiental, em 2009. Contrariando seus pais, que há época desejavam que fizesse Técnico em Enfermagem, pois segundo eles, teria emprego garantido; escolheu essa formação porque acreditava que, com ela, poderia encontrar medidas criativas e responsáveis com a natureza. Contou que esse desejo, provavelmente surgiu porque, desde criança sempre teve um contato muito grande com a natureza: “me criei na zona sul de Porto Alegre²¹. Tive uma infância de correr, de andar de bicicleta, de nadar no rio, de ver o pôr do sol, de ter o estímulo de estar na rua, de fazer os próprios brinquedos com os amigos” (Diário de Campo, 2022).

Agave também contou que aos doze anos de idade começou a praticar capoeira, prática corporal que, segundo ele, entrou muito forte em sua vida e o acompanhou até 2018:

²⁰ A análise dos eixos dividido em fases percorre por espaços e tempos diferentes, mas basicamente as experiências formadoras são entendidas a partir das experiências adquiridas anteriores à Formação Inicial (experiência construída *a priori*), as experiências adquiridas no período da Formação Inicial (experiência construída *a posteriori*), e a inserção nos espaços educativos, que tem influência nesse processo de construção da identidade profissional (PLOTTEGHER, 2018).

²¹ A zona sul de Porto Alegre é caracterizada por ser uma zona mais tranquila, em razão de não ser tão comercial quanto às zonas norte e central da cidade. Além disso, na zona sul, também está localizada a parte rural da cidade, que oferece um contato mais próximo com a natureza. Trata de uma zona mais arborizada e com menos prédios e tráfego intenso.

“primeiro comecei na regional e depois na angola. Depois comecei a me atentar aos ensinamentos dos mestres e das mestras e as relações da capoeira com a história, com a natureza, com a cultura do Brasil, da importância dela e da matriz africana para a formação do povo brasileiro” (Diário de Campo, 2022). Agave falou que “a capoeira foi um portal para eu entrar e começar a olhar as possibilidades de desenvolvimento da expressão corporal. Porque eu já estava na EFI. Na verdade, a capoeira me levou para a EFI” (Diário de Campo, 2022).

Refletindo sobre o momento que decidiu cursar EFI, Agave contou que logo após cursar Técnico Ambiental, começou a trabalhar como educador ambiental em um espaço que também recebia crianças, o Sítio do Mato, na zona sul de Porto Alegre/RS. Narrou que um dia comentou que praticava capoeira e uma professora o convidou para dar uma aula:

Fui dar a aula de capoeira e ela gostou, e tinha uma irmã que tinha outra escola na Restinga. E aí eu consegui três escolinhas para dar aula de capoeira. Aí comecei a relacionar capoeira com educação ambiental: fazia horta, minhocário, pegava as mudas, contava histórias. Criei o Projeto Bezourinho: Capoeira e Ecologia. Aí nesse movimento eu fui para a EFI. Aí eu fui para EFI por conta da capoeira, que me levou por estar muito forte na minha vida (Diário de Campo, 2022).

Percebe-se, pela narrativa do sujeito-colaborador, que a capoeira foi, tanto uma inspiração para o acesso à formação em EFI; quanto, já cursando EFI, uma forma de lhe fazer pensar sobre outras perspectivas de entendimento sobre práticas corporais e, assim, de EFI.

Com relação à segunda fase, Plotegher (2018) entende que é onde se discute sobre o itinerário de formação dos/as futuros/as docentes de EFI, a partir do momento em que há a justificativa da importância de determinados espaços dentro da universidade, que implicam na construção da identidade profissional docente no período da formação inicial.

Agave contou que, em razão de já praticar e estudar capoeira há anos, entrou na universidade com um olhar que considera mais crítico, no sentido de que já iniciou a EFI buscando se aproximar de outras formas de se movimentar que não se resumissem aos esportes considerados tradicionais como vôlei, futebol, basquete e handebol: “a capoeira abriu um portal para ter acesso as culturas de matriz africana, que estão relacionadas com a natureza, com a rua, pé no chão, ciclos e festas que acontecem” (Diário de Campo, 2022).

Contou que entrou na universidade com a ideia da capoeira. Mas que, logo em seguida, a sua companheira, Serralha, ficou grávida da primeira filha. Falou que a paternidade transformou a sua vida, pois, primeiro, começaram a olhar para o parto humanizado e domiciliar, ainda que sentissem que estavam sendo vistos como estranhos para muitas pessoas que conviviam. Mesmo assim, seguiram firme no propósito, porque acreditavam na

humanização do parto. Disse que continuou estudando EFI e trabalhando nas escolinhas com capoeira e educação ambiental. Quando a filha estava com aproximadamente dois anos de idade, teve que começar a pensar em escolas para a filha, o que foi bastante difícil:

Nesse momento, tive uma experiência muito ruim, as educadoras mega autoritárias com as crianças. Na época eu trabalhava em seis ou sete escolas. Eu tinha uma moto e corria de cima para baixo. Aí pensei que, de todas as escolas que eu trabalhava, eu não colocaria minha filha em nenhuma delas. Aí cheguei em casa e disse para a minha companheira: vamos montar um espaço? Isso foi em 2016 (Diário de Campo, 2022).

Contou que começaram, ele e Serralha, a sonhar em uma possibilidade de iniciarem um projeto de um espaço acolhedor para crianças e em contato com a natureza. E, que foi a partir dos seus estudos sobre a temática criança e natureza que conheceu a ciência antroposófica²² de Rudolf Steiner²³. Narrou que a antroposofia guia a sua prática docente até os dias de hoje, porque partilha da forma como Steiner entende o desenvolvimento do ser humano: “ele conseguiu incluir a espiritualidade na educação e ver o ser humano integrado ao cosmos, aos ciclos, aos astros. Uma pedagogia biodinâmica, que relaciona a agricultura e a arte. Cento e um anos atrás ele já tinha uma visão do educar de forma artística. A forma que ele tenta explicar o desenvolvimento humano me encanta muito” (Diário de Campo, 2022).

Falou que, enquanto isso, continuava cursando EFI, mas que parecia que os movimentos que estavam acontecendo na sua vida, estavam bastante desconectados com a universidade; onde aprendia uma EFI que considera mais disciplinarizada e com pouco espaço para diálogo entre corpo e natureza. Então, contou que decidiu fazer um curso de especialização, concomitantemente ao curso de EFI, para aprofundar seus conhecimentos na antroposofia aplicada ao movimento, que era o curso de Ginástica Bothmer²⁴:

²² Ciência que vê o homem como um conjunto harmônico que abrange três dimensões: físico, anímico e espiritual (MARINIS, 2015). Na antroposofia, os sentidos são janelas de comunicação entre o mundo externo e o mundo interno dos indivíduos, modulando a qualidade das atividades do Pensar, Sentir e Querer. Para Steiner, são 12 as modalidades atribuídas aos sentidos. São quatro sentidos básicos ou corpóreos (relação corporal): sentido do tato, sentido vital (ou visceral), sentido do movimento (ou propriocepção) e sentido do equilíbrio. Quatro sentidos intermediários (relação com sentimentos ou sensações): sentido do olfato, sentido do paladar, sentido da visão e sentido calórico. Quatro sentidos superiores ou do conhecimento (relação com a essência): sentido da audição, sentido da palavra (ou som), sentido do pensamento (conceitos), sentido do EU - perceber o EU do outro. Desse modo, aprender com todos os sentidos significa uma diferenciação em 12 variações de relação com o mundo, formando uma base para a saúde física e anímica (COSTA, 2017).

²³ Filósofo austríaco, fundador da antroposofia e da Pedagogia Waldorf; pedagogia que procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos/as alunos/as (MARINIS, 2015).

²⁴ A Ginástica Bothmer é uma atividade educativa utilizada nas aulas de Educação Física das escolas que adotam a pedagogia Waldorf. Tem por objetivo, como parte de uma estrutura organizacional, de demarcar o início e o fim de cada aula, ou seja, de preparar os educandos e mobilizar a sua atenção para as atividades que serão sugeridas pelo educador, como também, fechar o ciclo das atividades corporais para que iniciem um novo tipo de atividades educativas, em outro cenário e com outros objetivos. É um recurso pedagógico que considera as fases

Três anos de curso olhando para o movimento e para a antroposofia, para o corpo e o movimento. Foi um curso bonito, mas a Ginástica Bothmer, em si, foi uma contradição na minha vida: tudo o que eu não acreditava e não gostava, aparecia ali, na prática corporal, mas o que me encantava era todo o fundamento teórico, filosófico e espiritual da antroposofia (Diário de Campo, 2022).

Nota-se, nas falas do sujeito-colaborador que, durante a formação em EFI, vários foram os questionamentos e contradições que foi percebendo que existiam, tanto na vida social, quanto na sua vida individual e na sua prática de docente em formação.

Já, a terceira fase, segundo Plotegher (2018), representa para o sujeito-colaborador um momento em que já consegue explicitar seus pensamentos e ações, dando uma ideia de como age como docente, ao mesmo tempo em que indica os medos e as incertezas que perpassam nesse momento.

Agave, ao falar sobre como chegou onde está hoje, disse o seguinte: “é muito da nossa força interna que faz a gente descobrir as coisas” (Diário de Campo, 2022). Disse isso porque, hoje, resgatando e refletindo sobre a sua própria história de vida, mencionou que não se sentiu apoiado, nem pela família, inicialmente quando decidiu fazer o curso para Técnico Ambiental e não gostaram da sua decisão; tampouco pela universidade, quando estava cursando licenciatura em EFI, e não lembra de ter no currículo, disciplinas que apresentassem formas alternativas de pensar a prática pedagógica da EFI, no sentido de pensar o corpo para além da biologia e da fisiologia e, a educação, com mais liberdade para criação.

Contou que entende que ele e Serralha conseguiram realizar aquele sonho que tinham quando a primeira filha nasceu e quando recentemente tinha começado a cursar EFI: hoje administram um espaço-tempo chamado Pomar de Infância Oka Manaká²⁵. Disse que naquela época que sonhavam em construir esse espaço, encontraram um outro muito parecido com o que imaginavam fazer, a Timbaúva: “aí pensamos, a Timbaúva está aí e é tudo o que acreditamos, então não precisamos criar, e sim, somar. Então fomos para a Timbaúva” (Diário

do desenvolvimento humano, pois, cada ano, tem uma ciranda própria, com o seu ritmo, sua canção e seus movimentos. A ginástica se propõe a orientar as mudanças anímico-espirituais dos educandos, que se identificam com a ginástica estabelecida para o seu ano, guardam na lembrança a ginástica executada em anos anteriores e que já se incorporaram ao seu repertório de vivências, e nutrem a expectativa de poderem aprender a ginástica dos anos subsequentes (SILVA, 2017, p. 32).

²⁵ O Pomar de Infância Oka Manaká, território físico-afetivo, está aninhado na Biorregião da face Sudoeste do Morro São Pedro, um dos locais de fauna e flora mais preservados de Porto Alegre. Animais silvestres, como pássaros, borboletas e bugios, nos visitam com grande frequência. Nosso propósito é proporcionar bons encontros para a criança potencializar suas habilidades corporais, cognitivas, artísticas e emocionais, por meio do brincar livre e a sua interação com a Natureza. Temos como base a escuta amorosa, a observação da criança, o seu brincar na natureza e a cultura popular brasileira. Informações retiradas do site do espaço-tempo Oka Manaká: <https://okamanaka.eco.br/>.

de Campo, 2022). Contou que durante os anos foram ocorrendo algumas mudanças e que hoje a Timbaúva não existe mais, e sim, a Oka Manaká.

A Oka Manaká é um espaço-tempo de EI não formal de aprendizagem: não é uma escola regularizada/formal, porque, apesar de funcionar rotineiramente de segunda à sexta-feira – atualmente apenas no turno da tarde, entre uma hora e trinta minutos e cinco horas e trinta minutos –, é registrado, propositalmente, como um espaço de recreação. Isso porque, Agave contou que ele e Serralha, também professora de EFI – ambos administradores/as da Oka Manaká –, estão tentando desconstruir, no espaço, o conceito de escola mais estereotipado; motivo pelo qual o nomeiam como “território de desenvolvimento da Cultura da Infância”. Território esse que se propõe a potencializar ações-educativas-pedagógicas na natureza com crianças de dois a seis anos de idade, em uma única turma multietária (Diário de Campo, 2022).

Para tanto, Agave narrou que a Oka Manká conta com quatro adultos/as responsáveis pela organização, administração, tarefas e cotidiano das crianças no espaço: “hoje, quem está com as crianças é a Jasmin, que trabalha na alimentação; a Alecrim e eu, responsáveis pelas dinâmicas e atividades pedagógicas diárias das crianças; e a Serralha, que cuida do administrativo e da comunicação” (Diário de Campo, 2022).

Sobre a rotina das crianças na Oka Manaká, Agave contou que elas chegam de transporte coletivo privado (a maioria), ou em alguns casos que os pais levam e buscam. Chegam uma hora e trinta da tarde, fazem a trilha para chegar no espaço e iniciam suas atividades na fogueira, em círculo. As atividades diárias são diversas. Por vezes, fazem atividades mais direcionadas e programadas, como roda de capoeira, oficina de arte, e outras; e, outras vezes, as crianças estão livres para explorar seus corpos e interagir com o ambiente (Diário de Campo, 2022). Ou seja, não há disciplinas específicas: Agave é responsável pelas atividades no cotidiano das crianças na Oka Manaká, mas não exerce a função específica de professor de disciplina de EFI.

Narrou que hoje sente, percebe e entende que tudo o que foi acontecendo na sua vida e todos os movimentos que fez, estão convergindo e se complementando no trabalho que faz na Oka Manaká com as crianças. E, falou: “então acho que hoje, boa parte do que me tornei foi por conta da infância em contato com a natureza e também a capoeira, e o contato com mestras e mestres que trouxeram muitos ensinamentos” (Diário de Campo, 2022):

Se eu tivesse que definir minha vida, eu diria que a minha vida sempre foi uma vida intuitiva, espontânea e com entusiasmo. As coisas foram indo e se relacionando e estão se complementando agora. Nunca foi uma coisa muito pensada

e planejada, ah, vou fazer isso para relacionar isso e fazer aquilo. Não, foram coisas que foram surgidas e sendo acolhidas, e que agora estão aí. E tudo isso deu o nascimento à Oka. Somado com as experiências da minha companheira, que são experiências muito massa em educação. Tem a paternidade também, as gurias. A gente já tinha um intuito, de olhar para a educação de forma mais humanizada. Mas quando as crianças vêm, vem para rachar. Não, é isso? Então é isso (Diário de Campo, 2022).

Narrou que acredita que o ser humano está sempre em formação, e que a universidade é um dos elementos que compõem essa formação, e que nos apresenta algumas possibilidades e não todas. Falou que podemos concordar ou discordar daquilo que nos é apresentado, e buscar outras possibilidades, que foi exatamente o que acredita que fez e continua fazendo. Inclusive, contou que recentemente começou a fazer pós-graduação em “Neurociência, Educação e Desenvolvimento Infantil”, e que o desafio é dialogar com os conhecimentos da antroposofia, da neurociência e a natureza; porque, segundo ele, é o que tenta fazer na sua prática docente nos dias de hoje.

Nesse sentido, pensando em como se transformou e continua se transformando, Agave falou que é olhando para os saberes ancestrais: “agora estou muito em contato com as culturas Guaranis²⁶; estou me aprofundando, estudando e pesquisando. Me conectei muito com o pessoal e também levo isso para a Oka e para a minha prática com as crianças” (Diário de Campo, 2022). Narrou que a sua prática docente é permeada por muitos elementos, os quais veio aprendendo e conhecendo ao longo da sua trajetória de vida que aqui tentou resumir. E, disse que quando está com as crianças, pensa: “como encontrar uma proposta para que os adultos saiam do centro e deixem as crianças tomarem conta do seu território?” (Diário de Campo, 2022).

Apesar de dizer que não tem uma resposta certa e definitiva para a sua indagação, Agave disse que o que tenta fazer é trazer uma proposta para cada dia com as crianças, como por exemplo, capoeira, atividades de manualidade, o dia de fazer pão e outras:

São convites de acordo com o que vou organizando. Mas também vai de acordo com o que está rolando. As vezes estou pronto para fazer a capoeira, mas as crianças estão tão bem no movimento que eu nem entro, deixo elas fluírem no livre brincar, porque a proposta é essa, de deixar as crianças tomarem conta do espaço, é sair do centro e romper com essa visão adultocêntrica²⁷ (Diário de Campo, 2022).

²⁶ O termo Guaranis refere-se a uma das mais representativas etnias indígenas das Américas, tendo, como territórios tradicionais, uma ampla região da América do Sul que abrange os territórios nacionais da Bolívia, Paraguai, Argentina, Uruguai e a porção centro-meridional do território brasileiro.

²⁷ Expressão que se refere à forma de a pessoa adulta perceber, interpretar, vivenciar diferentes situações, que não é interpelada pelos elementos da cultura infantil (ludicidade, interatividade, fantasia do real e reiteração).

Agave disse considerar tudo isso um grande desafio, porque “para lidar com a liberdade das crianças, e soltar, tem que ter muita disposição de trabalho” (Diário de Campo, 2022), mas que pensa que todos os dias está ali para tentar e, também, aprender um pouco mais. Um exemplo é o que disse ter acontecido no dia anterior ao da entrevista, quando estava chovendo e as crianças estavam brincando no espaço coberto e, quando diminuiu a chuva, decidiu fazer uma trilha com as crianças:

Quando parou a chuva, botei as botas, galocha, capa e pum, fomos caminhar no mato. Ainda tava meio chovendo. Aí a gente tava caminhando e elas foram indo; e daqui a pouco, tem uma ponte que a gente fez em cima de uma sanga, e tem uma árvore enorme, tipo num mangue, aí elas pilharam em pisar na lama. Aí a gente deixou. Mas é o seguinte, foi aquele caos, era lama por tudo. Mas foi uma experiência bacana para elas. Gera trabalho para o adulto? Gera. Tem que ir lá, trocar a roupa, secar. Mas para a criança é uma experiência que, onde ela vai ter essa oportunidade de viver e experimentar a água, o barro, de um jeito assim visceral? (Diário de Campo, 2022).

Narrou ser difícil manter minimamente uma coerência entre o que se pretende, e o que se faz, bem como sabe que nem sempre a mantêm, mas busca revisitar o que não foi e/ou está tão coerente, para agir de outra forma: “percebo que minha prática docente está na contramão daquilo que é exigido pela nossa sociedade, de uma educação mais preocupada com a entrega de resultados e com o ensino do que com as aprendizagens, e que pouco respeita o tempo de cada pessoa” (Diário de Campo, 2022). Mas disse que não se importa de ocupar esse lugar da “contramão” e que vai continuar firme no seu propósito: “potencializar as ações-educativas-pedagógicas na natureza com as crianças, com cuidado, afeto e respeito às infâncias. E que eu não seja a figura central desse processo de desenvolvimento, mas sim, as crianças” (Diário de Campo, 2022); porque deseja que as crianças tenham a oportunidade de viver as suas infâncias como ele recorda que foi a sua, brincando em meio à natureza.

6 CONSIDERAÇÕES, MAS NÃO FINAIS

Primeiramente, destacamos que, o que neste momento está sendo dialogado, tratam de considerações que estão sendo feitas a partir das nossas interpretações da história de vida do sujeito-colaborador desta pesquisa, relacionadas à literatura estudada sobre a temática do desemparedamento das infâncias. Considerações essas que, portanto, não são finais, tampouco tratam de respostas ou soluções definitivas ao problema de pesquisa deste trabalho. Isso porque, ainda que a metodologia narrativa utilizada neste trabalho propõe balizas que podem ou não ampliar o aproveitamento das oportunidades formativas presentes na vida de cada

pessoa (PLOTTEGHER, 2018); não podemos esquecer que a subjetividade é característica fundamental desta pesquisa.

Nessa perspectiva, diante da revisão de literatura, compreendemos, assim como Tavares (2017), que, tanto os espaços-tempos de EI, como os/as docentes de EFI, empregam resistência diante de perspectivas e orientações das quais discordam, mas também se entregam e aderem àquelas às quais concordam. É neste contexto que o desemparedamento das infâncias, ao mesmo tempo em que encontra brechas para aparecer como uma pedagogia decolonial, transgressora, que busca a reconexão das crianças com a natureza nos espaços de EI, (re)aproximando-as do seu pensamento circular ancestral; também encontra dificuldades para propor que as subjetividades que emergem na atualidade, bem como seus dilemas éticos, estéticos e as inéditas maneiras de convivência, de ensino e de aprendizagem que elas requerem, sejam respeitadas, reconhecidas e legitimadas nos espaços-tempos de educação e na prática docente.

O sujeito-colaborador desta pesquisa fortaleceu essa compreensão que tivemos a partir da revisão de literatura estudada. Para além disso, mostrou que as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias podem ser (e são) muito diversas, influenciadas pelas trajetórias de vida de cada sujeito/a.

Assim, para a compreensão da identidade profissional docente em EFI, e na tentativa de responder as questões-problemas desta pesquisa – “Como são as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias? E de que modos docentes de Educação Física constroem suas práticas pedagógicas com vista ao desemparedamento?” – guiados/as pelos estudos de Plotegher (2018), buscamos investigar os tempos e os espaços em que o sujeito-colaborador vive, em que as marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo da sua trajetória formativa.

No caso de Agave, nosso sujeito-colaborador, as experiências docentes em relação ao desemparedamento das infâncias, estiveram articuladas a alguns marcos que ele mencionou terem sido transformadores na sua vida: a) a infância em meio ao livre brincar com amigos/as na (e com a) natureza; b) a prática da capoeira, que, para além da prática corporal ter o inspirado a olhar para as possibilidades de desenvolvimento da expressão corporal, proporcionou, ainda, aprendizagens sobre as relações da capoeira com a história, com a natureza, com a cultura do Brasil, e da importância dela e da matriz africana para a formação do povo brasileiro; c) o contato com a ciência antropológica, e a forma como esta entende o desenvolvimento do ser humano, integrando educação e espiritualidade; d) a paternidade, que o inspirou a buscar outras perspectivas de educação e, inclusive, a atuar como docente na EI

em um espaço-tempo que, cuidando e respeitando as infâncias com afeto, se propõe a potencializar ações-educativas-pedagógicas na natureza com crianças de dois a seis anos de idade; e, e) o contato com as culturas Guaranis, que o ensinam muito sobre ancestralidade e natureza.

Percebemos, contudo, que a EFI, como disciplina específica, não foi muito mencionada pelo sujeito-colaborador durante a entrevista narrativa; pelo menos não diretamente. Ao mesmo tempo, as práticas e expressões corporais, quando em uma perspectiva não tão estruturada, mais livre e que partem do desejo das crianças, parecem surgir como uma inspiração para a prática docente de Agave. Sugerimos, portanto, 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, ou seja, há necessidade de se avançar para além dos aspectos objetivistas e instrumentalistas costumeiramente dados ao corpo pela EFI.

Destacamos, por fim, a reflexão-questionamento que o sujeito-colaborador fez durante a entrevista sobre a sua prática docente, e que também nos fez (e continua fazendo) refletir sobre a nossa prática docente: “como encontrar uma proposta para que os adultos saiam do centro e deixem as crianças tomarem conta do seu território?”. O sujeito-colaborador não nos fornece uma resposta convincente e definitiva a sua própria indagação e, tampouco nós temos a pretensão de desvendá-la. Sugere-se, nessa perspectiva, que as buscas por, e tentativas de propostas que desloquem os/as adultos/as do centro do processo educativo possam ser um possível fio-condutor de uma prática pedagógica com vistas ao desemparedamento das infâncias.

REFERÊNCIAS

ANDRIEU, Bernard. **No corpo de minha mãe: método emersivo**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1016>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BAZILIO, Mayara; SCHAEFER, Katia Bizzo. Crianças em ambientes naturais nas escolas de educação infantil: por corpos potentes e saudáveis! In: OLIVEIRA, Adriana Amaral; VELASQUES, Bruna Brandão; OLIVEIRA, Mônica Maria Souza de (Orgs.).

Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza. Iguatu/CE: Quipá Editora, 2021. p. 39 a 56. Disponível em:

<<https://criancaenatureza.org.br/acervo/neurodesenvolvimento-infantil-em-contato-com-natureza/>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. Disponível em: <<https://teoliteraria.files.wordpress.com/2013/02/bhabha-homi-k-o-local-da-cultura.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila Gomes; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: FONSECA, Denise Grosso; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira e; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; NETO, Vicente Molina (Orgs.). **Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021.

BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES. **Mojuodara: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, 2014. 187 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/126454>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COSTA, Eliane Marasca Garcia da. **Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde**. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 22, núm. 79, pp. 97-110, 2017. Universidad del Zulia. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/279/27956721008/html/>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cantarim/elpl-uab-literatura-africana-em-perspectiva-recepcional/material-extra/Os%20condenados%20da%20Terra%20-Frantz%20Fanon.pdf/view>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora. 2008.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004. Editora UFPR. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/er/a/ZFdD6xP7QX7JDdtZ3pBDKDM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

KELLERT, Stephen R; WILSON, Edward O. **The biofilia hypothesis**. Whashington: Island Press, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**. Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARINIS, Luara Lua Pereira de. **A educação infantil sob a perspectiva da pedagogia Waldorf**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126653>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Movimento, Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005.

MORAIS, Rita Jaqueline. **Criança, Natureza e Escola**: uma relação potente. In: Relação sociedade-natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares. DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira (Org.). Crato/CE: Quipá, 2020. 195 p.: il.; PDF; 5,5 MB. p. 113 a 127. Disponível em: <<https://criancaenatureza.org.br/acervo/relacao-sociedade-natureza-saude-e-educacao-reflexoes-multidisciplinares/>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

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. Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho. UFRGS, 2019. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo/SP: Martin Claret, 2006. Disponível em: <<https://biblioteca.sophia.com.br/terminal/7615/Acervo/Detalhe/2312?returnUrl=/terminal/7615/Home/Index&guid=1579910400312>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. **Epistemologia sul-corpórea:** por uma pedagogia decolonial em educação física. In: Dossiê Epistemologias do corpo e do movimento em práticas educativas. Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.4 p. 93 a 117 – Jul./Dez. 2017. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA.

PÉREZ-SAMANIEGO, Víctor M. et al. **La investigación narrativa en la educación física y el deporte:** qué es y para qué sirve. Movimento, Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, janeiro/março de 2011.

PLOTEGHER, Ândrea Tragino. **Licenciatura em educação física:** percursos construídos a partir de experiências formadoras dos docentes em formação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Faculdade de Educação Física, 2018. 185p. Dissertação (Mestrado). Orientadora: Zenólia Christina Campos Figueiredo. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/10533>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza:** reconectar é preciso. Ilustrações: Carmem Munhoz. 1.ed. São Paulo: PandorgA, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais / Perspectivas latino-americanas. CLACSO, pp. 227-278, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **A escola dos que (não) são:** concepções e práticas de uma educação (anti)colonial. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019. 230 f. Tese (Doutorado). Orientadora: Lúcia Helena Alvarez Leite. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32782>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

RICARDO, Karoline Hachler. **Desemparedamento das Infâncias:** possíveis relações com a Educação Física escolar e a Educação Infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação Física, 2021. 144 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Orientadora: Lisandra Oliveira e Silva.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas:** Exu como Educação. Revista Exitus, 9(4), 262 - 289. Out/Dez, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina S/A, 2009. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

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.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Giselle Vilela da. **Ginástica Bothmer na perspectiva da pedagogia Waldorf**. 2017. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. Bahia, 2004.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

TAVARES, Natacha da Silva. **A construção curricular da escola “múltipla”**: um olhar para a educação física nos anos finais do ensino fundamental. Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Porto Alegre, 2017.

TIRIBA, Lea (Consultora). **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: 21 abr. 2022.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. PUC-Rio. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Agência Financiadora: CAPES. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. 249 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=7704@1>>. Acesso em: 21 abr. 2022.