

**CRIANÇAS, INFÂNCIAS E A PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO:
COMPREENSÕES DE PROFESSORAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Andrieli Taís Hahn Rodrigues¹

Rúbia Emmel²

Resumo: O estudo teve como objetivo geral: compreender as concepções e relações entre crianças, infâncias e natureza de professoras em turmas de Educação Infantil em uma Escola do Campo. Esta investigação em educação se caracteriza por uma abordagem qualitativa, como contexto da pesquisa teve-se uma Escola da Rede Municipal de Ensino, caracterizada como escola do campo, de um município da Região Noroeste no Estado do Rio Grande do Sul, que possui turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sendo que os sujeitos da pesquisa foram duas professoras da Educação Infantil e uma coordenadora pedagógica. A produção de dados ocorreu a partir de um questionário desenvolvido na plataforma *google forms*, o qual foi encaminhado para o e-mail das participantes. O questionário era composto por vinte e uma (21) perguntas, sendo catorze (14) no formato de sentenças afirmativas de respostas, haviam sete (7) questões de múltipla escolha, as quais as professoras poderiam marcar uma alternativa ou mais. As análises de dados foram expressas a partir de três categorias elaboradas a priori: 1) Criança, natureza e Educação Infantil: concepções e práticas (cinco questões); 2) Crianças e natureza: uma análise dos documentos curriculares e do PPP de uma Escola do Campo (seis questões); 3) Crianças contemporâneas e o déficit de natureza: possibilidades de desemparedamento da infância (dez questões). A partir da análise dos dados coletados, relacionados ao referencial teórico da área, foi possível refletir os benefícios de uma Educação Infantil que considera o desemparedamento³ da infância nos processos de ensino e de aprendizagem, pois para se desenvolver integralmente as práticas pedagógicas com crianças, precisam ir além das paredes da sala de aula.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desemparedamento da Infância. Natureza. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este estudo parte da percepção que a criança contemporânea está cada vez mais emparedada e institucionalizada, faltando tempo e liberdade para poder interagir com a natureza em espaços mais amplos e abertos (TIRIBA, 2018). Neste sentido, a pesquisa busca evidenciar

¹ Mestre em Educação nas Ciências. Pós-graduada em Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão escolar, Licenciada em Pedagogia. andrihahn@gmail.com

² Orientadora deste estudo. Doutora em Educação nas Ciências. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *Campus* Santa Rosa. E-mail:

³ O termo **Desemparedamento**, nesta pesquisa compreende-se como uma educação vinculada à natureza, ao ar livre com elementos naturais. Uma educação que vá além das paredes da sala de aula.

que o brincar livre é intrínseco à infância, pois, é por meio dessa linguagem que a criança descobre, apreende e compreende o mundo a sua volta.

Na atualidade, independentemente da cidade, quantidade habitantes, o mundo natural tem deixado de ser visto como sendo um elemento necessário para o desenvolvimento na infância. Sendo suas consequências perceptíveis quando se fala em obesidade infantil, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, miopia, baixa motricidade (falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física), entre muitos outros (TIRIBA, 2018).

Visando ainda uma educação que vem sendo pautada pelo desenvolvimento cognitivo e inovações tecnológicas, por vezes é desfocada a percepção da criança como sujeito ativo, potente, produtor de cultura, que necessita e precisa da possibilidade de viver em contato diário com a natureza. Os momentos de brincadeiras ao ar livre na infância podem ser concebidos importantes para o desenvolvimento da criança e das propostas pedagógicas na Educação Infantil, pois quando oportunizados às crianças, elas têm a possibilidade de inventarem, inovarem, explorarem o espaço de diversas formas, possibilitando uma nova atribuição de significados aos elementos naturais encontrados. No brincar com os elementos naturais, a folha da árvore se torna um barco, o galho se torna uma espada, entre tantas outras criações (TIRIBA, 2018). Esse movimento e convívio com a natureza na infância, auxilia no desenvolvimento da criatividade, iniciativa, autoconfiança, capacidade de escolha, tomar decisões e de resolução de problemas cotidianos, possibilitando assim, um desenvolvimento integral.

As inquietações que foram propulsoras para a escolha do tema desta pesquisa, imergiram em meio ao fazer pedagógico, as observações advindas das vivências diárias enquanto docente da Educação Infantil em uma rede pública de ensino e as concepções que ali estavam sobre o ensino voltado à natureza, aos ambientes naturais disponíveis e demasiados disputados para o desenvolvimento das crianças que ali estão inseridas. Inquietações essas que levaram ao questionamento: - quais as reais concepções de contato com a natureza estavam/estão sendo cultivadas nos ambientes escolares? Tendo por cenário escolas de educação infantil que vem fazendo modificações nos parques da escola (para que as crianças tivessem mais espaços para brincar), cada vez é mais presente cenários em que toda a grama vem sendo removida para em seu lugar colocar concreto, onde retiraram a única árvore que ali produzia sombra estava para terminar com a “sujeira” que ela produzia.

Nessas vivências de sala de aula, em diversos momentos foi visível a inquietação e a percepção do quão necessária é a inserção, o contato das crianças em/com espaços ao ar livre, em ambientes abertos e de preferência com árvores, grama, vento, pássaros, entre outros, pois, é nesses ambientes que as crianças se acalmavam. Nas salas de aula eram frequentes os gritos,

as brigas por motivos quase irrelevantes, a irritação e quando postos em ambientes abertos, em contato com a natureza, acalmavam-se e interagiam sem mais haver toda a agitação do ambiente fechado.

Neste sentido, o estudo visa reconhecer o quão importante é esse processo de conectar-se com a natureza e de que forma isso oportuniza relacionar-se consigo mesmo, com sua história e cultura (TIRIBA, 2018). O manusear elementos naturais encontrados na natureza (terra, pedras, tocos, folhas entre outros) que está contemplado na Base Nacional Comum Curricular e em seus campos de experiências (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, o problema de pesquisa se configura a partir da seguinte questão: - Quais as concepções e relações de infância e de natureza que são promovidas pelas professoras de Educação Infantil? Como estas concepções se relacionam nas práticas pedagógicas e no Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola de Educação Infantil?

A partir do problema de pesquisa, emergem os objetivos, sendo o objetivo geral: Compreender as concepções e relações entre crianças, infâncias e natureza de professoras em turmas de Educação Infantil em uma Escola do Campo. E os objetivos específicos: 1) Analisar as concepções das professoras de Educação Infantil e as práticas pedagógicas como promotoras das relações entre infância e natureza na escola; 2) Relacionar a importância do desemparedamento (TIRIBA, 2018) das crianças na Educação Infantil, a partir das análises do PPP e das práticas pedagógicas das professoras em uma Escola do Campo; 3) Identificar as implicações e os efeitos presentes nas interações com a natureza na Educação Infantil e suas relações com o desenvolvimento infantil.

No próximo item desenvolvo o referencial teórico desta investigação a partir dos seguintes autores: Ariés (1981); Craidy e Kaercher (2001); Priore (2010); Fuly e Veiga (2012) e Tiriba (2018).

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Quando propõe-se um pensar sobre a infância, crianças e uma pedagogia do desemparedamento, primeiramente é necessário elucidar aspectos relevantes desses assuntos, para somente assim, ser possível uma reflexão da pedagogia do desemparedamento na Educação Infantil em uma escola do campo. Nesta perspectiva, o referencial teórico tem o intuito de trazer aspectos históricos relevantes acerca da concepção de infância e criança e posteriormente uma breve explicação do que se trata a pedagogia do desemparedamento.

1.1 PERCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TESOURO A DESCOBRIR

Quando se pensa o surgimento da infância, é inevitável concordar que com o passar dos séculos ela vem ganhando espaço entre a sociedade dos adultos, até o século XII, não há nada ou quase nada em documentos que enfatizavam a infância ou como ela deveria ser, podendo ser considerada quase invisível. Vale considerar que neste período as condições de higiene e saúde eram precárias e com isso o alto índice de mortalidade, contudo, havia um sentimento superficial da criança, de certa “paparicação”, nos seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma “coisinha engraçadinha” (Ariés, 1981). As pessoas se divertiam com a criança pequena como um “animalzinho”, caso ela morresse então, como frequentemente acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas na grande parte não se fazia muito caso, pois outra criança logo iria a substituir.

Segundo Ariés (1981) a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. E mesmo quando atingissem a idade adulta, não tinham uma identidade própria, acreditavam que iriam adquirir ela no momento em que pudessem/conseguissem fazer atividades semelhantes às dos adultos. Neste período a criança não tinha voz nem vez ao ver dos adultos, não havia um pensamento acerca de seu desenvolvimento, aprendizagens, necessidades e interações. Desde pequenos permaneciam com os adultos em todos os afazeres/lazeres, sendo essa a forma que ensinavam as crianças, não precisavam ter preparações específicas.

Nos estudos de Ariés (1981) entende-se que se começou a pensar a infância na Idade Moderna, a partir do século XIII, não mais com uma visão de que a criança é um conjunto biológico e começa a ser percebida/pensada como sujeito histórico e cultural. Cabia aos adultos moldar nelas o caráter e a razão, via-se as crianças como páginas em branco as quais deveriam ser escritas/preenchidas, sendo preparadas assim para a vida adulta.

Em Ariés (1981) pode-se verificar que a “descoberta” da infância começa a manifestar-se entre os séculos XV, XVI e XVII, quando é reconhecido que as crianças são seres frágeis que precisam de cuidados. Compreende-se então, que seria necessário separar as atividades das crianças, das realizadas pelos adultos.

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser

reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÉS, 1981, p. 12).

Nesta perspectiva, segundo Ariés (1981), a educação da criança, durante muito tempo foi responsabilidade dos pais ou do grupo social ao qual ela pertencia. Ela aprendia a se tornar membro do grupo, as tradições, conhecimentos necessários para a sobrevivência e para enfrentar a vida adulta, tudo isso era ensinado e aprendido a partir da interação com os adultos e outras crianças. Durante um grande período não houve instituições que compartilhassem essa responsabilidade com a família.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), a Educação Infantil, nesse formato atual, o qual é complementar a família, é algo recente. O surgimento das Instituições de Educação Infantil estava ligado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, isso ocorreu entre os séculos XVI e XVII. Com o surgimento dessas instituições, se passou a ver a infância de outra forma, pensar esses espaços destinados às crianças, como deveriam ser organizadas as aulas, os conteúdos, os horários, o que e como ensinar. Segundo Priore (2010):

Fundamentados nas teses de filósofos como Rousseau e Bouffon, os chamados Tratados de educação física dos meninos foram os precursores das noções mais atuais de puericultura, preconizando a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com higiene infantil. Ensinavam desde a forma como o cordão umbilical deveria ser cortado até as vestimentas adequadas e a forma correta de colocar a criança no berço, passando pela temperatura do banho, pelos banhos de sol e pela forma correta de embalar. (n.p)

Esses novos fundamentos acarretaram certa desvalorização das concepções anteriores de como ensinar crianças. Pode-se perceber que o surgimento efetivo das creches, deu-se a partir da Revolução Industrial, pois, foi onde houve a necessidade de inserção da mulher no mercado de trabalho e com isso demandou espaços para que as crianças pudessem permanecer nestes momentos em que as mulheres estivessem trabalhando. Com isso, o início das creches, que segundo Fuly e Veiga (2012, p. 87) tinham: “a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período.” Assim, o cuidar nasce como principal atividade executada nesses ambientes, uma educação assistencialista.

Com a chegada do sistema fabril, houve uma reorganização da classe operária da sociedade, que começou a utilizar maquinários, o que possibilitou a ampliação das oportunidades para as mulheres que, mesmo sem possuir a força muscular necessária, naquele momento poderia ocupar seu lugar junto à classe trabalhadora. O que alterou significativamente a organização familiar de seus lares. Desta forma segundo Fuly e Veiga (2012, p. 88), “a mulher

operária, que continuava a cuidar de seu lar em horários alternados ao do seu trabalho, teve a necessidade de entregar seus filhos pequenos (...) aos cuidados de outrem: as mães mercenárias ou gardeuses d'enfants.” Destarte, com o aumento de horas de trabalho da mulher e a consequente ausência, surgem pessoas que pegam para si a tarefa de cuidar das crianças que estavam nas ruas, dando origem ao assistencialismo no que se refere ao cuidado das crianças.

Assim, por volta dos anos de 1840, surge o conceito de Jardim de Infância na Alemanha por Frederic Froebel, tendo um caráter educacional, visando um ambiente organizado que buscava promover o desenvolvimento das potencialidades das crianças, bem como sua liberdade de expressão e pensamento. Outro fator que justifica o surgimento é o conjunto de novas ideias acerca da infância e o papel da criança dentro da sociedade, questionamentos de como torná-la um sujeito produtivo e coerente às demandas da sociedade.

A criança passa a não ser mais vista como um adulto em miniatura e sim como um ser que realmente é, envolto a desejos, necessidades e tem seu próprio modo de pensar. Essa constante modificação acerca das concepções e estruturação da educação da criança, da família, só foi possível porque também se modificaram as maneiras de se pensar o que é ser criança, e se passou a dar a real importância a esse período específico da infância na sociedade. Assim como, passou-se a perceber que o atendimento à criança pequena necessita ser diferenciado.

Destarte, a Educação Infantil, não tem mais a função assistencialista, e na atualidade é reconhecida como um direito da criança, da família e, é dever do Estado. Segundo Craidy e Kaercher (2001), é um espaço de desenvolvimento do corpo e do eu. Um espaço da criança, de descoberta do mundo, em que ela tem acolhida suas emoções, suas angústias, seus medos, sua curiosidade, sua necessidade de questionamento, de socialização, bem como de conhecimento, sendo sobretudo, um espaço-tempo-escola de incessante produção cultural.

Levando em consideração esses aspectos, é possível perceber que ao longo dos anos, as crianças e as infâncias foram ganhando espaços e visibilidades na sociedade e no mundo adulto, bem como passou a ser compreendido como um ser em constante desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, os aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, as crianças como seres linguagens passaram a ser pensados no espaço da Educação Infantil, ou seja, a criança que não era vista anteriormente, passou a ter um pensar acerca de seu desenvolvimento, aprendizagens e aspectos sociais, culturais e emocionais.

Desta maneira, para dar continuidade às reflexões dessa pesquisa, será necessário elucidar aspectos acerca do pensar sobre o Bem-viver e a pedagogia do desemparedamento, temáticas que serão abordadas no próximo item do referencial teórico.

1.2 PENSAR SOBRE UMA PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO NA INFÂNCIA

Quando se pensa acerca de uma Pedagogia do Desemparedamento (TIRIBA, 2018), é importante considerar que as crianças na atualidade estão mais emparedadas e institucionalizadas, isso significa que está faltando tempo e liberdade para que possam interagir com a natureza ou espaços mais amplos, espaços abertos. Segundo Tiriba (2018), alguns dos fatores para o presente cenário podem ser: “saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação” (p.18), a autora ainda considera que esses são complexos, mas ao mesmo tempo estão inter relacionados. Pode-se refletir ainda quando a autora afirma que:

(...) não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos e crianças- a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados, criando um cenário que cobra um preço muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças. (TIRIBA, 2018, p. 18)

Neste contexto, independentemente da cidade, de seu contexto sócio-econômico ou quantidade de habitantes, o mundo natural tem deixado de ser concebido como um elemento de suma necessidade para o desenvolvimento na infância. Assim, também o brincar livre não é mais visto como sendo intrínseco à infância, mesmo que seja por meio dessa linguagem que a criança descobre, apreende e compreende o mundo a sua volta. Segundo Tiriba (2018) suas consequências são perceptíveis quando se fala em obesidade infantil, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, miopia, baixa motricidade (falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física), entre muitos outros.

A mesma autora (id) evidencia que o contato diário com a natureza na infância fomenta a: “criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que, por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança” (TIRIBA, 2018, p.17). Ressalta ainda que esse contato desenvolve também os campos da ética e sensibilidade (encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento). Ainda neste contexto, a autora afirma que a natureza é um ambiente acolhedor, pois:

os sinais dados pelas crianças em sua relação com ambientes naturais demonstram a capacidade que esses espaços têm de acolher tanto sua pulsão expansiva, de movimento ou interação, quanto sua necessidade de introspecção e solidão, e apontam

para a necessidade de mudanças em diversos campos como saúde, família, educação e urbanismo. (TIRIBA, 2018, p. 20)

Nesta perspectiva, em que a natureza acolhe a criança e seus sentimentos, possibilita as expressões e descobertas, bem como de acalmá-la, vale relatar que em diversas vivências enquanto docente da Educação Infantil, houveram momentos em que essa relação criança x natureza era perceptível. Na sala (emparedadas) as crianças encontravam-se agitadas, desentendiam-se com facilidade com os colegas, estavam irritadas e o momento em que eram desemparedadas, seja no pátio da escola que havia apenas um espaço pequeno de grama, um espaço com pedras britas e uma árvore (ambiente sem muitas possibilidades de contato com a natureza) as crianças já se acalmavam. Os gritos entre elas cessavam, escutavam-se apenas risadas e convites para brincar, os gritos que se ouvia era: “profe olha o que eu fiz”.

Segundo Tiriba (2018), esses ambientes: pátios, parques, praças e áreas verdes, bem como os espaços livres e abertos para o brincar que encontramos nas escolas, “ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas sociais e emocionais” (p. 19). Entretanto, um grande equívoco hoje é que grande parte das escolas e seus profissionais, veem apenas a sala de aula como o único lugar de aprender, a via cognitiva como a forma central para a construção de conhecimentos e os espaços externos como pátios, parques entre outros, como espaços exclusivos para à recreação ou como ambientes de transição e não como espaços educativos e de interação.

Considerando todos esses aspectos de um pensar acerca do desemparedamento da infância, torna-se possível refletir sobre uma escola de Educação Infantil do Campo, onde as crianças estão em ambientes que há muitas possibilidades de interação com elementos naturais e a natureza em si.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipologia de pesquisa

Esta investigação em educação se caracteriza por uma abordagem qualitativa, organizada com vistas à produção e análise de dados descritivos e interpretativos no contexto de uma realidade social complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Conforme Minayo (2010), a pesquisa qualitativa visa desvelar certos processos sociais em busca de melhor compreender determinado tema ou assunto. Com foco no entendimento de uma pesquisa narrativa, será desenvolvido um processo investigativo com o propósito de identificar, observar e analisar concepções da equipe diretiva e professores, acerca da necessidade, benefícios e

importância do contato com a natureza no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil em uma escola do campo.

2.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

Como contexto da pesquisa teve-se uma Escola da Rede Municipal de Ensino, caracterizada como escola do campo, de um município da Região Noroeste no Estado do Rio Grande do Sul, que possui turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sendo que os sujeitos da pesquisa foram duas professoras da Educação Infantil e uma coordenadora pedagógica. Num primeiro momento realizaram-se leituras do Projeto Político Pedagógico (PPP), conhecendo a realidade da escola, e utilizando este documento como subsídio de análise dos dados nesta pesquisa. A partir do PPP da Escola foi possível compreender sua proposta diante dos processos educativos e suas relações com a natureza e a interação das crianças e adultos que ali estão inseridos.

Desse modo, foram considerados os preceitos éticos e de direito previstos na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (07/04/2016) que regulamenta pesquisas com seres humanos, os nomes dos participantes serão preservados e os mesmos receberam um Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento, no qual assinaram e assinalaram que concordam em participar da pesquisa. Considerando a essencialidade do anonimato dos sujeitos da pesquisa, estes serão nomeados com a letra “P” (Professores) seguida de uma numeração em ordem crescente (P1, P2, P3...).

2.3 Instrumento de coleta dos dados

Para ser possível a análise dessas concepções dos participantes, foi elaborado um questionário, segundo Gil (2002), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). O questionário foi constituído de perguntas “abertas”, pois estas segundo Richardson (1999, p. 192-193): “caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado”.

A produção de dados ocorreu a partir de um questionário desenvolvido na plataforma *google forms*, o qual foi encaminhado para o e-mail das participantes. O questionário era

composto por vinte e uma (21) perguntas, sendo catorze (14) no formato de sentenças afirmativas, nas quais as participantes tinham uma escala numérica para alternativas de respostas: 1: “Nunca”, 2: “Raramente”, 3: “Não sei responder”, 4: “Algumas vezes” e 5: “Concordo Plenamente”. Também haviam sete (7) questões de múltipla escolha, as quais as professoras poderiam marcar uma alternativa ou mais. As análises de dados foram expressas a partir de três categorias elaboradas: 1) Criança, natureza e Educação Infantil: concepções e práticas (cinco questões); 2) Crianças e natureza: uma análise dos documentos curriculares e do PPP de uma Escola do Campo (seis questões); 3) Crianças contemporâneas e o déficit de natureza: possibilidades de desemparedamento da infância (dez questões). Assim, o questionário totalizou o quantitativo de vinte e uma questões.

Vale ressaltar ainda, que segundo Flick (2013) os questionários “podem ser respondidos na forma escrita ou oralmente, em uma interrogação presencial, com pesquisador anotando as respostas” (p. 110). Foi utilizado primeiramente o questionário, pois, este “têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes” (ibidem). O que possibilita uma maior percepção acerca dos conhecimentos referentes ao tema.

A produção de dados ocorreu a partir de um questionário desenvolvido na plataforma *google forms*, o qual foi encaminhado para o e-mail das participantes. O questionário era composto por vinte e uma (21) perguntas, sendo catorze (14) no formato de sentenças afirmativas, nas quais as participantes tinham uma escala numérica para alternativas de respostas: 1: “Nunca”, 2: “Raramente”, 3: “Não sei responder”, 4: “Algumas vezes” e 5: “Concordo Plenamente”. Também haviam sete (7) questões de múltipla escolha, as quais as professoras poderiam marcar uma alternativa ou mais.

Para analisar as compreensões dos participantes da pesquisa acerca do assunto abordado expressas no questionário, utilizou-se referencial teórico da área com concepções alinhadas com os conhecimentos e possibilidades de contribuição de tal referencial teórico a área da educação, ante aos inúmeros desafios postos ao processo de ensino e aprendizagem em uma escola do campo.

2.4 Metodologia de análise dos dados

O processo de construção e análise dos dados girou em torno das compreensões da equipe diretiva e professores, e de seus conhecimentos referentes ao tema em estudo, bem como a análise do PPP. Visando a compreensão dos benefícios de uma educação voltada e com contado direto com a natureza vislumbrando o desemparedamento da infância.

As análises de dados foram expressas a partir de três categorias elaboradas a priori: 1) Criança, natureza e Educação Infantil: concepções e práticas (cinco questões); 2) Crianças e natureza: uma análise dos documentos curriculares e do PPP de uma Escola do Campo (seis questões); 3) Crianças contemporâneas e o déficit de natureza: possibilidades de desemparedamento da infância (dez questões). Assim, o questionário totalizou o quantitativo de vinte e cinco questões.

As categorias supracitadas resultaram das perguntas do questionário realizado com duas professoras e uma coordenadora de Educação Infantil. Vale ressaltar que o questionário foi estruturado com perguntas que as respostas seria de assinar alternativas ou por escala de 1 a 5 sendo (os números da escala representados por: 1 nunca, 2 raramente, 3 não sei responder, 4 algumas vezes e o número 5 concordo plenamente).

Análise dos dados foi realizada a partir da Análise Temática de Conteúdo de Lüdke e André (1986) que compõem as seguintes etapas: i) unidade de contexto: analisar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, sendo muito importante estudar o contexto que determina uma unidade; ii) análise em forma de registro, que podem ser os tipos de fonte de informação, os temas tratados, onde e quando ocorreram, iii) culminar na construção de categorias ou tipologias, com seu embasamento no arcabouço teórico desta pesquisa. As categorias foram constituídas *a priori*, demarcadas pelos embasamentos teóricos que constituem investigações no tema pesquisa, e identificam elementos em comum em todo o corpus da pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de leituras de documentos legais, de um vasto referencial teórico da área e a coleta de dados a partir do questionário, evidencia-se a seguir três categorias de análise e reflexão. Sendo que a categoria um: “Crianças, natureza e Educação Infantil: concepções e práticas” norteia-se a partir de reflexões acerca dos espaços/ambientes como promotores de aprendizagens, dos elementos naturais como ferramentas que venham a auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que visa um desenvolvimento integral das crianças.

Na categoria dois: “Crianças e natureza: uma análise dos documentos e do PPP de uma Escola do Campo” evidencia uma reflexão acerca da BNCC e do PPP da escola, visando significar e fundamentar as concepções das professoras acerca do assunto em questão, a interação com elementos naturais e natureza para um desenvolvimento integral. Na categoria três: "Crianças contemporâneas e o déficit de natureza: possibilidade de desemparedamento da

infância”, busca elucidar aspectos sobre uma pedagogia do desemparedamento e como essa possa vir a contribuir para uma educação vinculada a espaços e tempos naturais.

1) Criança, natureza e Educação Infantil: concepções e práticas

Considerando que é no espaço e no tempo da Educação Infantil que as crianças se aventuram em novas experiências, constituem sua identidade e percebem-se como pertencentes aos espaços (COCITO, 2017) e círculos de interações. A Educação deve ser entendida como uma possibilidade de investimento na expansão de diversas dimensões (emocional, sensorial, motora, mental e socioafetiva) das crianças (GUIMARÃES, 2009). Nesta perspectiva, todos os momentos precisam ser pensados e planejados, para que sejam momentos de aprendizados e trocas de vivências. Destarte, nessa categoria serão abordados aspectos e concepções das professoras, acerca da importância de planejar os momentos em que as crianças têm interação com elementos naturais e a natureza, bem como, o que elas consideram ser espaços para que, sejam desenvolvidos os processos de ensino e aprendizagem.

Em uma das sentenças, pensando em uma Escola de Educação do Campo, trazia a afirmação de que é necessário disponibilizar momentos de contato com a natureza, todas as professoras (P1, P2 e P3) assinalaram que concordam plenamente com essa necessidade de momentos de contato com a natureza. Quando se pensa na criança como sendo uma criadora de sentidos, um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, é inevitável não pensar nos ambientes aos quais está inserida e suas possibilidades, mas, antes de tudo segundo Guimarães (2009), precisamos olhar a criança e questionar:

(...) “o que já sabe?; “o quanto já sabe?; “o que já aprendeu?” (...) buscando como a criança representa a realidade em sua fala e ação. De outro modo, ao investirmos no desenvolvimento da produção de sentidos da criança sobre a realidade, deslocamos o foco para questões tais como “como a criança sente?; “como se expressa em diferentes canais (corporal, oral etc.)?; “como experimenta diversos materiais?; “como cria sentidos sobre nossa realidade, no contato com o que se dispõe desta realidade para ela?” (p.94).

Pois, somente quando considerarmos a criança como um sujeito ativo, explorador e criador de sentidos torna-se necessário pensar um espaço e um educador que irá dar apoio a todos esses movimentos, “que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades” (GUIMARÃES, 2009, p. 94-95). Quando o espaço é pensado para a criança é necessário lembrar que “o tamanho de um espaço para a criança não tem relação só com a metragem dele, mas relaciona-se com a forma como esse espaço é experimentado (...) o espaço objetivo torna-se “lugar de...” experiências, relações, criações” (ibid., p. 96). Com isso, esses ambientes, tornam-se ambientes de vida, ainda, quando se pensa

ambientes para crianças, é necessário correlacionar as qualidades físicas com as qualidades imaginativas, que tenham objetos que possibilitem e instiguem a imaginação. Nesta perspectiva ainda, pode-se pensar a partir das ideias de Cocito (2017, p. 92) quando afirma que:

quando (...) estamos nos referindo ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor. A variante na constituição dos lugares está na forma como esses são percebidos, usados e construídos pelos sujeitos, a intensidade da apropriação e do pertencimento do espaço/ambiente é algo particular.

A partir da possibilidade de contato com diferentes ambientes e lugares que as crianças têm oportunidades de se “expandir”, de aprender, criar e recriar sentidos, é nessa interação com os ambientes, neste caso com ambientes abertos, como na sua relação com a natureza, que elas irão aprender e se desenvolver, criar sentidos e sentirem-se pertencentes ao meio. Assim, a partir do referencial teórico e das respostas do questionário é possível perceber a importância dos espaços e ambientes; e ressalta-se que as professoras consideram e entendem como sendo muito importante e necessário disponibilizar momentos e espaços de contato com a natureza.

Na sentença que solicitava para que marcassem as alternativas que acreditavam representar os espaços de brincar livremente e relaxar, que vem sendo explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos e fazem parte das práticas que vem desenvolvendo na Educação Infantil, tinham como possibilidades de resposta: a) Terrenos baldios; b) Jardins; c) Plantações; d) Criações; e) Riachos; f) Descampados; g) Entorno da escola; h) Bairro; i) Cidade; j) Pontos históricos e pitorescos.

A P1 considerou as alternativas b, c, d, g, já a P2 assinalou as alternativas b,c,d, e, g, j, já a P3, considerou as alternativas b, c, e, g. Considerando as respostas distintas, percebe-se que as professoras não consideram todos os espaços como promotores de aprendizagens. Pode-se refletir se isso ainda está ligado a ideia de que é somente ou quase só na sala de aula delimitada ao espaço de quatro paredes que ocorre o aprendizado (TIRIBA, 2018), (análises que a categoria três também contemplou), de que somente com o corpo parado, atrás de classes que realmente se aprende. Concepções essas que pouco a pouco precisam ser ressignificadas. As crianças precisam de interação e possibilidades de expandir, de se expressar, de aprender e experimentar. Segundo Rocha e Lopes (2015, p.48),

As relações entre as crianças vão produzindo formas singulares de vivenciar o espaço, de ser e estar no mundo. Regras vão sendo construídas, uma rede de significados vai sendo partilhada entre elas. Isso delimita um universo infantil, que dita formas próprias do ser criança, de atividades, brincadeiras, segredos e experiências compartilhadas entre esse grupo geracional.

Destarte, é a partir das interações com adultos e crianças e das vivências com os espaços que a produção infantil possibilita os espaços ganharem vida (ROCHA E LOPES, 2015). Assim, as crianças passam a experienciar o mundo a partir dos espaços que estão inseridas, vivem o espaço de forma intensa com diversas possibilidades, elaborando e criando formas de superar frustrações. Vale ressaltar que essas experiências estão diretamente ligadas a um processo de humanização que vai estabelecendo interfaces sobre o individual e o coletivo.

Em outras sentenças, questiona-se acerca dos momentos que as crianças têm contato com a natureza e se estes fazem parte dos planejamentos educacionais, duas professoras (P2 e P3) concordam plenamente que esse planejamento é importante e uma (P1) assinalou que, às vezes, é importante. Em outra sentença semelhante, que afirma que o planejamento é de suma importância, principalmente para os momentos que as crianças estarão em contato com a natureza, duas professoras (P1 e P2) assinalaram que concordam plenamente que é de suma importância, e a P3 assinalou que, às vezes, é importante ter esse planejamento. Ainda em outra sentença que trazia a seguinte afirmativa: “os momentos de interação das crianças com a natureza precisam ser pensados e planejados com antecedência”, as respostas foram bastante distintas, pois a P1 assinalou que, raramente é necessário, a P2 assinalou que, concorda plenamente com essa importância, e a P3 assinalou que, às vezes é importante.

Considerando o apresentado, percebe-se que haviam três sentenças afirmando a mesma importância acerca do planejamento dos momentos de contato com a natureza serem importantes, e nas três sentenças houveram respostas distintas. Pois, em algumas sentenças é possível perceber que as professoras não mantêm uma coerência nas respostas, de forma que em alguns momentos/sentenças concordam e afirmam ser necessário um planejamento para os momentos em que as crianças estão em interação com os ambientes naturais, com a natureza, e em outros afirmam que é raramente feito um planejamento para esses momentos.

Segundo Guimarães (2009), precisamos pensar, planejar os espaços antes de as crianças adentrarem nele, pois, “quando eles são habitados e vividos é que se tornam ambientes de experiência, ganhando contornos de fato” (p. 97). Ainda segundo a mesma autora, as crianças podem ser consideradas nômades e transformadoras de espaços, móveis e materiais, pois, as crianças não brincam de casinha e de boneca, ou apenas dentro da casinha e somente com a boneca. As crianças vão resignificando os objetos e os ambientes, bem como suas relações com eles, de forma que vão gradualmente expandindo suas funções.

Ainda, segundo Corsino (2009, p.117): “planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados”, pois, a aprendizagem é considerada uma possibilidade de a criança atribuir sentidos às suas

experiências. Considerando nesse contexto, que toda e qualquer criança é um sujeito ativo e a partir das suas interações, passa o tempo todo a significar e recriar o mundo ao seu redor.

Nesta perspectiva, segundo Corsino (2009), o que dá realmente sentido ao cotidiano das crianças, é a possibilidade de estabelecerem relações, de poderem participar de processos que se inter relacionam, ainda, quando se acredita nas crianças, como produtoras de cultura é o mesmo que agir com a clareza e a confiança em suas capacidades. O adulto/professor, é considerado um mediador das relações que as crianças estabelecem, pois, é ele quem irá apresentar o mundo, vai interpretando suas ações, bem como partilhando os seus significados. Considerando o apresentado, planejar na Educação Infantil, é firmar/assumir um compromisso com as crianças e seu desenvolvimento.

Destarte, pode-se afirmar que os momentos em que as crianças têm interação com os elementos naturais e espaços abertos, de contato com a natureza, necessitam ser planejados com intencionalidade pedagógica, vislumbrando um desenvolvimento integral da criança. Evidenciando que as crianças experienciam o mundo a partir dos espaços em que estão inseridas, desta forma, as concepções de espaços promotores de aprendizagens aqui discutidas, transcendem as paredes da sala de aula. Pois, os espaços são considerados elementos fundamentais na formação integral dos próprios sujeitos, que ao constituírem os espaços de relações tornam-se produtos e produtores de cultura e de aprendizagens.

2) Crianças e natureza: uma análise dos documentos curriculares oficiais e do PPP de uma Escola do Campo

A infância é um período de possibilidades, descobertas, aventuras e encantamentos, sendo a Educação Infantil um propulsor e possibilitador de muitas aprendizagens. Nesta perspectiva, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), as crianças têm direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, sendo eles: “o **conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p.38). Já o **brincar** abrange a interação com crianças ou adultos, com formas, tempos e espaços diversificados, o que possibilita a ampliação e diversificação de “seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (idem). Quando abrangem aspectos do **participar**, trazem esse como sendo um participar ativamente seja com crianças ou adultos, “tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana” (idem) essa

participação se dá desde a escolha das brincadeiras, dos materiais que serão utilizados ou dos ambientes, essas práticas auxiliam no desenvolvimento de diferentes linguagens e elaboram conhecimentos, decidindo e se posicionando.

O **explorar** abrange “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela” (Idem) o que possibilitaria uma ampliação significativa dos saberes acerca da cultura em diversos aspectos (artes, a escrita, a ciência e a tecnologia). O aspecto **expressar**, refere-se como um sujeito dialógico, que seja criativo e sensível a suas necessidades, as emoções, as dúvidas, que consiga elaborar hipóteses, descobertas, tenha opiniões e questionamentos e que consiga expressá-las por meio de diferentes linguagens.

Por último, abrange o **conhecer-se** e para que se consiga construir sua identidade pessoal, social e cultural, de forma que constitua “uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (idem). Vale ressaltar que esses objetivos de aprendizagens abrangidos na BNCC, devem contemplar toda a Educação Infantil e pode-se perceber que sugere para o desenvolvimento integral uma interação não só com o eu e o outro, mas com o meio, com a natureza e os elementos naturais.

Nesta perspectiva, uma das sentenças do questionário trazia alternativas que representassem as experiências que a Educação Infantil precisa promover, haviam as seguintes possibilidades de respostas: a) fazer observações; b) manipular objetos; c) investigar; d) explorar seu entorno; e) levantar hipóteses; f) consultar fontes de informações. As respostas foram diversificadas, pois, a P1 assinalou as alternativas a, b, d; a P2 apenas não assinalou a alternativa f; e a P3 assinalou apenas as alternativas b, d, e. Em outra sentença em que trazia a afirmativa na mesma perspectiva, abrangendo o pensar que desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico (os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, etc.), a P1 e P2, assinalaram que concordam plenamente com a afirmação, já a P3 assinalou que algumas vezes as crianças demonstram essa curiosidade.

Considerando as respostas das professoras nestas duas sentenças, e relacionando-as com a BNCC que explicita que nas últimas décadas, a Educação Infantil, vem trazendo a concepção que correlaciona o educar e o cuidar, compreendendo o cuidado como algo que é indissociável do processo de educar. Desta forma, a Educação Infantil busca acolher e significar as vivências e conhecimentos constituídos no ambiente familiar e nos contextos das comunidades às quais as crianças estão inseridas, ainda objetiva: “articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças,

diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BRASIL, 2018, p.36). Nesta perspectiva, a BNCC ressalta que nesta etapa da Educação Infantil, a criança, precisa ser vista como um ser que observa seu entorno, que questiona, levanta hipóteses, que consiga fazer conclusões, julgamentos e assimila valores e ainda construa conhecimentos e se aproprie de conhecimentos sistematizados advindos das ações e interações com o mundo físico e social.

Nesta perspectiva ainda, em uma das sentenças, foi trazido que os documentos curriculares oficiais do Estado são baseados no respeito e interação com a natureza. As respostas foram diversificadas, a P1 assinalou que algumas vezes, a P2 assinalou que concorda plenamente e a P3 assinalou que não sabia responder. Pode-se refletir a partir da BNCC a necessidade de o educador proporcionar experiências, que possibilitem às crianças conhecerem a si e o outro, bem como,

(...) conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BRASIL, 2018, p.39)

O que necessita ser observado neste trecho, é que ainda há um certo desconhecimento dos documentos legais que regem a Educação Infantil por parte de algumas professoras, e com isso, pode-se dizer que por vezes muitas possibilidades nos planejamentos, bem como nos processos de ensino e de aprendizagem não são realizadas. Vale ressaltar ainda, que a BNCC enfatiza que na Educação Infantil há a necessidade de experiências que transcendam ao eu, bem como as paredes da sala de aula. A criança é um ser em desenvolvimento e precisa aventurar-se nas interações com o outro, com a natureza, elementos naturais, entre muitas outras experiências, a criança precisa “expandir”, crescer.

Considerando o abordado até o momento, é válido lembrar o campo de experiência: **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, da BNCC, o qual explicita que as crianças estão inseridas cotidianamente em espaços e tempos distintos, em um mundo que é “constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.)” (BRASIL, 2018). Além disso, as crianças expressam uma curiosidade imensa acerca do mundo físico “seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação” (BRASIL, 2018, p.42) entre outros. Assim como, o mundo sociocultural também

desperta curiosidade na criança, a partir das relações de parentesco e outras pessoas que conhecem e compõem o círculo de interações; o que, por sua vez, possibilita a descoberta de tradições, costumes e consequentemente de trocas de saberes.

Dando continuidade ao pensar as interações com o mundo físico, com a natureza e considerando agora o ambiente (escola do campo) ao qual as professoras estão inseridas, foi questionado em uma das sentenças sobre o PPP da escola ser baseado no respeito e interação com a natureza, todas as professoras (P1, P2 e P3) concordaram plenamente. Em outra sentença que trazia um dos objetivos da Escola do Campo é propiciar à criança e a comunidade escolar um conjunto de saberes sobre a terra como fonte de vida, capaz de alicerçar uma ação em prol da sustentabilidade social, ambiental, tendo a interculturalidade como princípio educativo, todas as professoras (P1, P2 e P3) assinalaram que concordam plenamente.

Nesta perspectiva, o PPP da escola traz como sendo uma das finalidades da escola do campo,

Ofertar um espaço diferenciado de conhecimento, que possa oportunizar aos educandos a aproximação de práticas e teorias identificadas com o Bem Viver e a agroecologia durante o processo de aprendizagem. O espaço escolar é, assim, entendido de forma ampla. Ou seja, o entorno, a comunidade, o local de vida e de trabalho dos camponeses também são percebidos como ambientes pedagógicos, em que acontecem as atividades escolares. O contato com a terra, os animais, as plantas, a cultura local, os recursos naturais e os princípios de sustentabilidade são meio das finalidades pedagógicas e escolares. Mantém-se uma relação de proximidade com a comunidade nas ações desenvolvidas pela escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BEM VIVER CAÚNA, 2019, n.p)

Em todo o PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, 2019) da escola, trazem um pensar sobre o “Bem-Viver” que é um conceito nativo com origem dos povos andinos, em especial dos povos indígenas Quéchuas e Aimarás, descendentes do Império dos Incas (Bem Viver, na língua Quéchua, significa *Sumak Kawsay*) e dos povos indígenas Aimará (que hoje vivem na Bolívia, e cuja expressão na sua língua nativa é *Suma Qamaña*). *Sumak Kawsay* literalmente significa viver em plenitude. Tem um fundamento espiritual e religioso, um entendimento de que toda a vida é sagrada e impregnada com o transcendente, e que se expressa num sistema social que promove o equilíbrio, a reciprocidade e a convivência de forma colaborativa entre os membros da comunidade e na relação com a natureza.

Para Flores (2013) o Bem Viver é muito desafiador, pois é um tema crescente em toda a América Latina, principalmente nos Andes, onde é discutido há mais tempo, estando inclusive incorporado em legislações nacionais, da Bolívia e Equador. Bem Viver não é apenas um

conceito, não é uma utopia; é um estilo, uma forma, é um jeito de viver sem colocar no centro a formação de competidores ou vencedores. O Bem Viver abre espaço para a solidariedade, para o respeito aos princípios dos conhecimentos populares, tradicionais e ancestrais, numa relação profunda com a natureza, em que a cooperação e o coletivo ganham espaço, pois, não há Bem Viver individual.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que a escola tem em seu PPP como missão “Promover ações e vivências nos diversos espaços com um olhar que instiga ao conhecimento do Bem Viver, buscando o desenvolvimento integral do ser humano nas suas diversas dimensões” (Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, 2019, n.p). Considerando essa proposta da escola, é possível perceber a partir das respostas vindas no questionário que as professoras (P1, P2 e P3) reconhecem algumas sentenças na totalidade e em outras assinalaram que não saberiam responder. O que nos leva a questionar se há formações, espaços e tempos para que seja possível um conhecer mais aprofundado e que reafirmam e promovam a proposta da instituição. Outra reflexão é se essas práticas/propostas transcendem realmente o papel e repercutem nas práticas das professoras em questão. Quais impactos de se ter uma formação/espaço/tempo para as professoras da Educação Infantil, que reafirme as propostas da escola nas práticas pedagógicas? São reflexões que ficarão neste momento, em aberto.

Retomando a ideia anterior, salienta-se que a partir desse pensar o Bem-Viver, essa educação vinculada com os elementos da natureza, que a educação do campo é uma proposta abrangente que visa, assim como a BNCC a formação integral da criança e também a valorização e respeito com o espaço e tempo. Reafirma-se que o PPP da escola traz, que um dos princípios da educação do campo é o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e da construção de sua própria identidade.

Destarte, é possível perceber que a Educação Infantil em uma escola do campo busca promover experiências nas quais as crianças possam fazer suas observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações; bem como, compreender os fenômenos naturais. E as professoras, realizando um planejamento e um fazer pedagógico que considere todos esses aspectos que nesta categoria analisamos, criando assim, oportunidades que ampliem os conhecimentos do mundo físico, sociocultural das crianças e estes consigam utilizá-los em seu cotidiano. Ressalta-se por fim, que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da criança e da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potencialidades para o desenvolvimento integral das crianças.

3) Crianças contemporâneas e o déficit de natureza: possibilidades de desemparedamento da infância.

Iniciamos esta categoria relembando como a infância era considerada décadas atrás, períodos em que não tinham voz nem vez, brincavam com elementos naturais, pois não haviam inúmeras possibilidades de compra como é na atualidade, com a modernização as concepções acerca da criança, da infância e do brincar também foram sendo modificadas (Ariés, 1981). Os espaços verdes e ao ar livre foram sendo deixados de lado para que as crianças frequentassem mais ambientes fechados e com ferramentas tecnológicas, assim o pensar de Louv (2016) corrobora neste contexto quando diz que “em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente” (p.23). Isso porque a natureza deixou de ser um elemento necessário para o desenvolvimento das crianças, pois, “hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo” (idem).

Sendo essa a discussão que norteará essa categoria acerca do “desligamento” da infância com a natureza (déficit de natureza) e o quão complexo é esse processo de resgate do vínculo com a natureza em uma escola de educação infantil do campo. As crianças na contemporaneidade estão cada vez mais emparedadas e institucionalizadas, passando uma grande parte do seu tempo na escola e dentro de salas de aula, acarretando com isso a falta de tempo e liberdade para que consigam interagir com a natureza e espaços mais amplos e abertos (TIRIBA, 2018). Quando perguntado para as professoras, acerca do tempo em que as crianças passam na escola durante o dia, as três (P1, P2 e P3) assinalaram ser entre seis e oito horas por dia.

Em outra questão perguntou-se o tempo possibilitado para as turmas terem contato com a natureza, a P3 assinalou que ficam até uma hora por dia, as outras duas professoras (P1, P2) assinalaram que ficam de uma a duas horas por dia em ambientes abertos, ao ar livre. Vale ressaltar ainda que existem escalas para o uso dos pátios, tendo assim, um tempo pré-determinado para frequentá-lo. Considerando esse contexto, pode-se correlacionar com o pensar de Tiriba (2018) quando cita que:

O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos ultrapassassem o aspecto do paisagismo e também fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em escolas de Educação Infantil. (p. 35)

Levando em consideração esse contexto, uma das sentenças solicitava para que marcassem as alternativas que representavam o que promove o brincar em áreas verdes e ao livre, tendo como possibilidades de respostas: a) brincadeiras criativas; b) melhoram o acesso a uma interação positiva; c) aliviam os sintomas do transtorno do déficit de atenção; d) melhoram a concentração. As respostas foram bem distintas, e nenhuma das professoras assinalou todas as alternativas. A P1 assinalou as alternativas a, c, d, a P2 assinalou a, b, d; e a P3 assinalou as alternativas a, c. De certa forma, as respostas inquietam um pouco, pois, a partir do referencial de Tiriba (2018) e Louv (2016) todas estas alternativas estariam corretas; ou seja, as professoras parecem não reconhecer todos os benefícios do brincar em áreas verdes e livres, apenas uma parte deles.

Destarte, é possível reafirmar a importância de um pensar as práticas pedagógicas transcendendo as paredes das salas de aula, não apenas para que as crianças tenham contato com a natureza, mas para que elas se desenvolvam. O contato com a natureza, abrange o desenvolvimento de forma integral, (social, emocional, intelectual, cognitivo e físico).

Acerca da quantidade de tempo que passam na sala de aula, a resposta de todas as professoras (P1, P2 e P3) foi mais de quatro horas por dia. Assim, percebe-se que as crianças passam uma grande parte do tempo em que estão na escola dentro da sala de aula, em ambientes fechados. E isso nos remete ao pensar sobre o brincar ao ar livre, com elementos naturais que segundo Tiriba (2018), deveria ser intrínseco à infância, pois, é a partir desse brincar, dessa linguagem que a criança descobre, apreende e compreende o mundo a sua volta.

Na sentença que afirmava que espaços e elementos do mundo natural se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; a proximidade da terra, da água, da areia é uma condição para a existência saudável. Como resposta a P1 e P2 concordaram plenamente e a P3 assinalou que não sabia responder. Segundo Tiriba (2018, p.17),

(...) o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Quando se pensa em uma escola do Campo, ligeiramente vem aos pensamentos a natureza e elementos naturais como promotores de aprendizagens. Entretanto, a partir das respostas obtidas, é possível verificar que ainda há avanços a se fazer em relação a essas

concepções da natureza e elementos naturais, como elementos fundamentais para/no processo de ensino e aprendizagem, bem como no desenvolvimento integral.

Ainda, segundo Tiriba (2018) pode-se dizer que as crianças possuem um verdadeiro fascínio pelos espaços externos (pátios, parques, trilhas, entre outros), pois, são espaços de liberdade, “onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais” (p. 40). Assim, pode-se dizer que os espaços externos, ao ar livre, também são promotores de aprendizagens, desemparedadas as crianças também aprendem.

Em uma sentença, questionava-se acerca da percepção de mudanças significativas (em especial a diminuição) do nível de estresse e de hiperatividade quando a criança passa mais tempo ao ar livre. Como resposta P1 e P2, concordaram plenamente que há sim uma notória diminuição nos níveis de estresse e hiperatividade, já a P3 assinalou que algumas vezes.

Vale ressaltar que segundo Tiriba (2018), quando a criança é privada desse contato com a natureza, desse brincar livre, há muitos prejuízos em seu desenvolvimento, sendo alguns: a obesidade infantil, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, miopia, baixa motricidade (falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física), entre muitos outros. Quando perguntado para as professoras acerca desse contexto, apenas a P2 assinalou que concorda que a privação da natureza afeta de forma significativa no desenvolvimento infantil, as outras professoras (P1 e P3) assinalaram que algumas vezes interferem.

Considerando as sentenças e as respostas, podemos refletir a partir das ideias de Tiriba (2018, p. 19) quando traz o seguinte dizer, “ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais”. Considerando as respostas da P1 e P3, é possível inquietar-se acerca das respostas, pois, considera-se que enquanto docentes em uma escola do campo, se tenha a compreensão da necessidade e importância desse contato com a natureza, bem como seus benefícios no desenvolvimento infantil, pois, para a criança se desenvolver integralmente, precisa ir além do cimento das paredes da sala de aula.

Na realidade, grande parte dos docentes ainda compreende a sala de aula como o espaço principal, senão o único para aprendizagens, constituindo assim, de certa forma uma tradição de pensamentos. Segundo Tiriba (2018, p. 29): “por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programas, organograma e fluxograma seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor”. Com isso pode-se afirmar que ainda prevalece a ideia de que só se aprende

com o corpo parado (sentado atrás de mesas), onde o movimento, a expansão, a descoberta e o aprendizado, não podem “andar juntos”, pois não combinam, visto que, esses podem gerar um conjunto de rotinas que têm como finalidade a disciplina do corpo para o exercício intelectual.

Dando continuidade nesse pensar o ensino “fora do cimento”, outra questão de suma importância que necessita ser ressaltada, é a compreensão das professoras acerca dos pátios escolares e o que estes proporcionam para o desenvolvimento e o convívio das crianças. As possibilidades de respostas disponibilizadas eram: a) Lugares de socialização, de troca, de convívio; b) Experimentação e exploração; c) Redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes; d) Rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações; e) O encontro com o outro, com os outros.

As respostas foram bem distintas, apenas P2 assinalou todas as alternativas, a P1 assinalou apenas a letra b, e a P3 assinalou as alternativas a, d, e. De certa forma, as respostas inquietam um pouco, pois, a partir do referencial de Tiriba (2018) todas estas alternativas estariam corretas. Os espaços/pátios, não são vistos por todas as professoras como promotores de aprendizagens, trocas de saberes e mesmo constituição da identidade e de cultura pelas professoras.

Na sentença que afirma que a natureza é um ambiente restaurador e auxilia para a melhora da capacidade de prestar atenção (LOUV, 2016) a P3 assinalou que concorda que auxilia algumas vezes e as outras duas professoras (P1 e P2) concordam plenamente. Segundo Louv (2016, p. 125) “ao reforçar os recursos de atenção das crianças, os espaços verdes permitem que elas pensem com mais clareza e lidem de maneira mais eficiente com o estresse”, e ainda cita um estudo que foi realizado e revelou que “estar próximo da natureza, em geral, ajuda a melhorar a atenção criança” (idem). O autor ainda ressalta que:

Quando o funcionamento cognitivo infantil foi comparado antes e depois, de habitações mais pobres para locais de mais qualidade vizinhas de espaços naturais e verdes, “diferenças profundas emergiram nas capacidades de prestar atenção, mesmo quando os efeitos da melhoria nas casas eram levados em consideração”. (idem)

Evidenciando estes aspectos, é possível afirmar então que, a natureza pode sim, ser um ambiente restaurador e auxiliar na melhora da capacidade de prestar atenção das crianças, acarretando assim, em uma melhora no processo de ensino e aprendizagem, dentre outros fatores relevantes no desenvolvimento. Considerando ainda esse contexto, vale citar uma pesquisa em que Louv (2016), descreve dois tipos de atenção: a atenção direcionada e a fascinação que é a atenção involuntária.

A atenção direta, quando usamos por um tempo considerável, causa a fadiga de atenção direta que “é marcada por comportamento impulsivo, agitação, irritação, e incapacidade de se

concentrar” (LOUV, 2016, p. 124). Já a atenção involuntária, é aquela que nos concentramos sem perceber, sem intenção (por exemplo: caminhando em uma trilha na natureza, nos concentramos nos sons dos pássaros, em algo que encontramos e passamos a observar) “o fator da fascinação associado à natureza é restaurador e ajuda a aliviar as pessoas da fadiga causada pela atenção direcionada” (LOUV, 2016, p. 124). Nesta perspectiva, o autor considera a natureza como uma fonte mais eficiente de alívio restaurador.

Assim, as pessoas que estão em contato frequentemente com a natureza, ou tem acesso a esta visualmente sentem-se menos frustradas e com mais entusiasmo em relação às pessoas que não tem esse contato. Considerando os elementos supracitados, é possível perceber que o contato com a natureza pode auxiliar de forma positiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais na escola do Campo em questão, que dispõe de ambientes diversificados como trilhas, hortas, jardins entre muitas outras possibilidades de contato com a natureza.

Considerando os dados apresentados e discutidos nesta categoria, correlacionados com o referencial teórico da área, é possível verificar que o contato com a natureza (desemparedamento) é de suma importância na infância para o desenvolvimento integral da criança, bem como, considerado um auxílio para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil de uma Escola do Campo. Entretanto, por ser uma Escola do Campo, ainda há uma certa lacuna na compreensão e concepção dos professores acerca desses benefícios de uma educação desemparedada, uma educação vinculada/ligada diretamente à natureza e com elementos naturais. Pois, como analisado anteriormente, aprender exige movimento, expansão, possibilidades de descobertas e o brincar livre deve ser algo intrínseco à infância.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da trajetória desta pesquisa, o processo de construção e análise dos dados esteve focado em diálogos e reflexões subjacentes às respostas dos questionários e ao referencial teórico da área, referentes a uma reflexão sobre a pedagogia do desemparedamento em uma escola do campo com turmas da Educação Infantil, e como esse processo de ensino e aprendizagem necessita transcender as paredes da sala de aula. As análises e reflexões permitiram compreender a importância da realização de planejamentos, para os momentos em que as crianças estão em contato com a natureza ou com elementos naturais. Pois, essa interação possibilita o desenvolvimento integral da criança, em seus mais diversos aspectos.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do objetivo de compreender as concepções e relações entre crianças, infâncias e natureza de professoras em turmas de Educação Infantil em uma Escola do Campo, deste modo foi possível analisar concepções sobre uma educação com contato direto com a natureza (desemparedamento) e os benefícios que essa pode acarretar. Assim, buscou-se uma reflexão histórica sobre a infância que não tinha voz nem vez, para o espaço que ocupa na atualidade, em que cada momento é pensado com objetivos para fim de aprendizagens, interações com trocas de experiências.

Bem como, vislumbrava avançar no conhecimento sobre uma perspectiva mais crítica sobre o planejamento desses momentos de interações. Pode-se dizer que esse objetivo foi alcançado, pois, a partir da análise dos questionários que trazia os saberes e concepções de professoras, correlacionando-os com o referencial teórico apresentado, é possível afirmar que foram ressignificadas diversas concepções e entendimentos da pesquisadora, acerca de uma educação voltada para a natureza e com a natureza em turmas de Educação Infantil em uma escola do campo.

A partir da análise das categorias, foi possível perceber que as professoras consideram de suma importância uma educação voltada ao desemparedamento, ainda mais em turmas de Educação Infantil em uma escola do campo, de modo que a consideram fazendo parte da rotina das turmas e na rotina da escola, havendo cronogramas para a utilização dos espaços externos, para que as crianças tenham um contato diário/frequente com ambientes abertos e elementos naturais. Também foi possível identificar que as professoras compreendem essa interação do ser humano como a natureza influencia de forma positiva para o desenvolvimento integral da criança. Evidenciando benefícios como a promoção da saúde física e mental, auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais.

Em contrapartida, percebeu-se que as professoras trouxeram respostas com algumas contradições sobre ser realizado um planejamento para esses momentos (por vezes, concordaram que era importante, em outros assinalaram que raramente era necessário). O que levou à reflexão de que ainda há uma discrepância nas concepções sobre essa necessidade e importância de haver um pensar específico e direcionado para esses momentos de interações (adultos e crianças) e trocas com os ambientes naturais. Outro aspecto relevante é as concepções das professoras do que são os ambientes externos (quadra, jardins, plantações, riachos, entorno da escola, bairro, etc.) que possam vir a integrar os ambientes para o processo de ensino e aprendizagem.

Um aspecto válido a ser ressaltado nesta pesquisa é a percepção da responsabilidade das professoras em considerar as singularidades, e elaborar um planejamento que possibilite a expansão de cada criança. Pois, como abordado ao longo da presente pesquisa os aspectos da BNCC (2018), a Educação Infantil, é momento e espaço para a criança: brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer. Sendo assim, esse “espaço e tempo” necessitam serem pensados com responsabilidade e seriedade para que somente assim ocorra uma educação com significação e “expansão”.

Contudo, a inerente condição de inacabamento, própria a qualquer pesquisa, vem aqui acompanhada da reafirmação de que os processos de ensino e de aprendizagem em uma escola do campo, em turmas de Educação Infantil, nas quais são desenvolvidas práticas pedagógicas em espaços abertos, com contato direto com a natureza ou elementos naturais, possibilita uma gama de experiências significativas e de aprendizagem. Vale ressaltar ainda, que o espaço e o tempo de ser criança e viver sua infância com o desenvolvimento integral em desaparedamento, deveria ser intrínseco ao encantamento, as descobertas e aventuras, sendo que o espaço e o tempo de ser criança é agora!

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BOCK, C. G. (p.39-49). **Bem Viver na criação de Deus**. In: MARKUS, C.; GIERUS, R. (Org). **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CRAIDY & KAERCHER. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COCITO, Renata. **Do Espaço Ao Lugar – Contribuições para a qualificação dos Espaços para Bebês e Crianças Pequenas**. Presidente Prudente: Unesp, 2017. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa De Pós Graduação Em Educação. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151013/cocito_rp_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y

CORSINO, P. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: Corsino, P. (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados. 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, L. P. (p.11-18) Bem Viver na criação: Viver bem com o outro, com a natureza e com o Criador. In: MARKUS, C.; GIERUS, R. (Org). **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

FULY, V.; VEIGA. G. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Revista Interfaces da Educação**, v.2, p. 86-94, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: Corsino, P. (Org.) **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados. 2009.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do Transtorno do Déficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: Teoria Método e Criatividade. Petrópolis: vozes. 2012.

PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bem Viver Caúna, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas. 1999.

ROCHA, K. S; LOPES, J. J. M. **Crianças, infâncias e espaços**: conhecendo suas culturas e suas geografias. In:Crianças Infâncias e Educação Infantil. Curitiba: Editora CRV. 2015.

TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

APÊNDICE

Perguntas do Questionário

1. Pensando em uma Escola de Educação do Campo, é necessário disponibilizar momentos de contato com a natureza.
2. As crianças e seus momentos de contato com a natureza precisam fazer parte do planejamento educacional.
3. O planejamento é de suma importância, principalmente para os momentos que as

- crianças estarão em contato com a natureza.
4. Os momentos de interação das crianças com a natureza precisam ser pensados e planejados com antecedência.
 5. Marque as alternativas que representam espaços de brincar livremente e relaxar, que vem sendo explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos e fazem parte das práticas que vem desenvolvendo na Educação Infantil:
 - terrenos baldios.
 - jardins.
 - plantações.
 - criações.
 - riachos.
 - descampados.
 - entorno da escola.
 - bairro.
 - cidade.
 - pontos históricos e pitorescos
 6. Os documentos curriculares oficiais do Estado são baseados no respeito e interação com a natureza.
 7. O Projeto Político Pedagógico da escola é baseado no respeito e interação com a natureza.
 8. Desde muito pequenas as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico (os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, etc.)
 9. Marque as alternativas que representam as experiências que a Educação Infantil precisa promover nas crianças:
 - fazer observações,
 - Manipular objetos,
 - Investigar
 - Explorar seu entorno,
 - Levantar hipóteses
 - Consultar fontes de informação.
 10. Uma das finalidades de uma escola do campo é ofertar um espaço diferenciado de conhecimento, que possa oportunizar aos educandos a aproximação de práticas e teorias identificadas com o Bem Viver e a agroecologia durante o processo de aprendizagem.
 11. Um dos objetivos da Escola do Campo é propiciar a criança e a comunidade escolar um conjunto de saberes sobre a terra como fonte da vida, capaz de alicerçar uma ação em prol da sustentabilidade social, ambiental, tendo a interculturalidade como princípio educativo.
 12. Crianças que não possuem contato direto com a natureza estão propensas ao desenvolvimento da obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio

- emocional, baixa motricidade, falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física, miopia entre outros.
13. Espaços e elementos do mundo natural se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; a proximidade da terra, da água, da areia é uma condição para a existência saudável
 14. Marque as alternativas que representam os pátios escolares:
 - Lugares de socialização, de troca, de convívio.
 - Experimentação e exploração.
 - Redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes.
 - Rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações.
 - O encontro com o outro, com os outros.
 15. Marque a alternativa que representa quanto tempo as crianças no espaço escolar permanecem diariamente em espaços ao ar livre:
 - até 1 hora.
 - de 1 a 2 horas.
 - De 2 a 3 horas.
 - De 3 a 4 horas.
 - Mais de 4 horas.
 16. Marque a alternativa que representa quanto tempo as crianças no espaço escolar permanecem diariamente no espaço interno da sala de aula:
 - Até 1 hora.
 - De 1 a 2 horas.
 - De 2 a 3 horas.
 - De 3 a 4 horas.
 - Mais de 4 horas.
 17. Marque a alternativa que representa quanto tempo as crianças no espaço escolar permanecem diariamente na escola:
 - Até 4 horas.
 - De 4 a 6 horas.
 - De 6 a 8 horas.
 - De 8 a 10 horas.
 - Mais de 10 horas.
 18. Como modo de organizar as rotinas existem escalas para uso do pátio, cada turma tem um tempo pré-determinado para frequentá-lo.
 19. Nota-se mudanças significativas (diminuição) no nível de estresse e de hiperatividade quando a criança passa mais tempo ao ar livre
 20. O contato direto com a natureza é considerado um ambiente restaurador e auxilia para a melhora da capacidade de prestar atenção e concentração.
 21. Marque as alternativas que representam o que promove o brincar em áreas verdes e ao ar livre:
 - Brincadeiras criativas
 - Melhoram o acesso a uma interação positiva
 - Aliviam os sintomas do transtorno do déficit de atenção
 - Melhoram a concentração

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “**CRIANÇAS, INFÂNCIAS E A PEDAGOGIA DO DESEMPAREDAMENTO: COMPREENSÕES DE PROFESSORAS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO**”, que fará análises a partir de um questionário encaminhado pelo Google Forms, tendo como objetivo geral: Compreender as concepções e relações entre crianças, infâncias e natureza de professoras de Educação Infantil em uma Escola do Campo.. O questionário será encaminhado pelo Google Forms, o mesmo será composto por questões fechadas que visam compreender as concepções e percepções acerca de uma educação voltada ao desemparedamento da infância em uma escola de Educação do Campo.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano, durante a pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos desta pesquisa serão mínimos por envolver alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões realizadas com as respostas ao questionário. A assistência dada aos participantes, no sentido das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar danos ao participante, informa-se que o participante terá o atendimento médico adequado em caso de acidente ou mal-estar, ou ainda serão prestados devidos atendimentos psicológicos necessários em casos específicos. O local de atendimento será o Setor de Assistência Estudantil da Instituição, pois trata-se de estudantes. Salienta-se que o setor possui equipe multidisciplinar, com Psicóloga, Assistente Social, Nutricionista, Enfermeira, Dentista e Médico.

Os benefícios serão decorrentes da participação na pesquisa, que permitirá novas reflexões sobre a complexidade das relações envolvidas na formação e o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para uma prática docente crítica e reflexiva.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras: professora responsável Rúbia Emmel (e-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br), que tem sua formação Licenciatura em Pedagogia, Doutorado em Educação nas Ciências; Andressa Vargas de Souza (e-mail: andressa.vargas98@gmail.com), que tem sua formação Licenciatura em Ciências Biológicas, cursando a Especialização em Ensino de Ciências da Natureza.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Rúbia Emmel
55 991556630

Rua Paraguai, 200. Centro. Santa Rosa – RS. E-mail da pesquisadora: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Andrieli Taís Hahn Rodrigues
55999536982
Rua Avai 999, Três de Maio - RS. E-mail da pesquisadora: andrihahn@gmail.com

ASSINATURA DA PESQUISADORA

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha
Alameda Santiago do Chile, 195 – Bairro Nossa Senhora das Dores – CEP: 97050 – 685
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)32189850
e-mail: cep@iffarroupilha.edu.br
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN,
Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879 – e-mail:
conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____/____/____ .