



O ENTRE-PAREDES E O ESTAR DO LADO DE FORA: A POSSIBILIDADE DE RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PÓS – PANDEMIA DA COVID 19

Orlane Fernandes Silva ¹

RESUMO

A suspensão do convívio escolar de crianças por conta de um vírus que disseminou um cenário desolador e muitas incertezas. Aparenta tratar-se de uma conjuntura literária ficcional, mas esta é a realidade de pais e professores no ano de 2020. A necessária ressignificação de atuação com as ações educativas por meio digital, demonstrou sua ampla aceitação e facilidades no ensino fundamental e médio, mas quanto à educação da infância? Com sua identidade própria, sua fundamentação no cuidar e no educar, nos laços, nas proximidades. Diversos dilemas. Passados sete meses, as escolas apontam para um retorno as atividades, ainda com existência do vírus e sem proteção vacinal. As recomendações das autoridades apontam para permanência da educação da infância em espaços abertos e amplos, como jardins, quadras, campos de areia em que haja ventilação natural. Eis a questão: estrutura precária das escolas infantis públicas, formação docente arraigada as salas de referência. Mudanças serão exigidas do Estado e dos professores, e já estão acontecendo. Esse estudo objetiva dialogar sobre esse processo de deslocamento das salas de referência para o ar livre e as implicações disso para mudanças fixas nas práticas de professores da infância no período pós- pandemia Esse estudo se apoia nas discussões de Tiriba (2010), Campos et.al(2020), Barros (2018,) Fleury; Silva (2019), Tomé (2020). Os resultados apontam as benesses da permanência das crianças em áreas abertas, principalmente para saúde, do contato com a natureza e do surgimento de novas práticas, sem, contudo delimitar que de fato essas mudanças ocorrerão.

Palavras-chave: Pandemia Covid-19, Educação Infantil, Práticas pedagógicas, Salas de referência, Ar livre.

INTRODUÇÃO

Discutir acerca de um processo que tem muita ligação com a natureza, que é estar do lado de fora das paredes das salas, não é algo novo, não é um discurso moderno, mas tem ganhado dimensões mais profundas durante esse período pandêmico da Covid-19, em que as instruções estão na contramão do fazer e conceber escola que se conhece, conectada as salas de aula. Na convergência disto, nos últimos três anos há um

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas- UFAL, orlanefernandessilva@gmail.com;



movimento intenso na seara da infância sobre o desemparedamento das crianças (BARROS, 2018). Movimentos como “*Criança e Natureza*”,² organização sem fins lucrativos que há cinco anos desenvolve ações que promovem a conscientização de mais tempo para as crianças brincarem livres na natureza e o desemparedar na escola. “*O Ser Criança é Natural*”³ movimento ligado ao instituto Romã, que tem por objetivo reafirmar a competência da natureza para o desenvolvimento infantil. São os principais exemplos desses novos encaminhamentos da infância e a escola de educação infantil.

Nesse sentido, muito se têm discutido sobre esse retorno das crianças as instituições escolares, principalmente entre educadores e secretarias de educação, tomando como base a formulação de protocolos de saúde e segurança, e exemplos de retornos em outros países, como Portugal, Espanha e França⁴ e a expectativa de construir um retorno que possibilite o cumprimento dos direitos dos infantes ao cuidar e educar em tempos de distanciamento social e ressignificações dos afetos, bem como, a proteção da saúde dos profissionais da escola e pais (CAMPOS et.al, 2020). Nesse ínterim, outras problemáticas também se apresentam, como a necessária permanência das crianças em ambientes abertos e arejados ao lado de escolas com pouco ou nenhum espaço externo, e ainda, perspectivas docentes conexas ao fazer educação nas salas de aula, sob um formato já conhecido e seguro.

Esse aglomerado de situações indica uma problemática substancial, que é, por conseguinte, o cerne de estudo desse artigo: as práticas docentes forjadas com as salas de referência na educação infantil e o lado de fora pontual na rotina das crianças. As novas situações as quais as práticas educativas serão impostas se traduzem na pergunta reflexiva desse artigo: esses deslocamentos das salas de referências para esse estar do lado de fora poderá trazer implicações para uma ressignificação da ação educativa na educação da infância de forma permanente? A fim de trazer apontamentos reflexivos e dialogar sobre uma temática tão relevante e atual, que é a ação pedagógica, que em outros termos, se traduz no fundamento da educação, ainda mais em um período atípico da escola, exige a adoção de uma perspectiva metodológica condizente com o eixo

² Para mais informações acesse: <https://criancaenatureza.org.br/>

³ Para mais informações acesse: <https://www.sercriancaenatural.com/>

⁴ O continente Europeu iniciou o processo de contaminação por covid-19 em meados de Janeiro e Março e obteve êxito no controle da doença, e já no final de Maio anunciavam a retomada de setores econômicos, inclusive escolas de ensino infantil, a exemplo de Portugal em 18 de Maio. Acesse: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/18/portugal-tem-volta-as-aulas-parcial-nesta-segunda-feira-com-medidas-de-protecao-e-distanciamento.ghtml>



temático. Desse modo, a adoção do dispositivo metodológico revisão bibliográfica se mostra convergente com os objetivos do estudo. Adotaremos as contribuições teóricas de Tomé (2020), Campos et.al (2020), Tiriba (2005, 2010, 2018), Fleury e Silva (2019), Barros (2018), ALANA(2020), Dalben (2009; 2019), Vieira (2004), Faria (1999).

Nesse contexto, as questões problematizadas nesse artigo não esgotam e não delimitam as ações pedagógicas docentes nas escolas de educação infantil, mas pretende construir caminhos que favoreçam um ensino que priorizem o bem estar das crianças e dos professores em busca de uma pedagogia da infância de qualidade em tempos pandêmicos ou não.

METODOLOGIA

Adotou-se abordagem metodológica qualitativa de pesquisa, tendo em vista o conteúdo social que o estudo aborda (LAKATOS, 2011). Como procedimento metodológico procedeu-se a revisão bibliográfica de pesquisa por meio de discussões e textos existentes, com o intuito de auxiliar nas reflexões e apontamentos (GIL, 2012).

A ESCOLA INFANTIL PRÉ- PANDEMIA

Marilena Chauí disse que “a natureza pulsa em nós como íntimo sentimento de vida” e Mauro Grun “que vivemos em um ambiente desde o nascimento até nossa morte”. Mas apesar desses sentimentos, que as crianças carregam latentes no peito. Ao chegar às escolas muitas dessas pulsações vitais são sucumbidas por práticas que controlam o corpo e dirimem a amplitude dos movimentos naturais delas a lugares chamados de salas de referência, mas que podem ser intitulados de entre-paredes. Não obstante, pesquisas que estudam a infância conectada ao contexto escolar, evidenciam a diminuta presença dos infantes nos espaços externos das instituições escolares, ou quando esse contato existe, são momentos pontuais ou objeto de barganha por “bom comportamento”, ao tempo em que isso ocorre às crianças demonstram o apego e desejo vital por lugares em que possam estar livres para brincar, sentir, viver.

Diversas pesquisas que ousaram ouvir crianças sobre suas experiências escolares demonstraram que elas evidenciaram a existência de rotinas demarcadas pela repetição de atividades, com ênfase nas tarefas. Na pesquisa de Andrade (2007), por exemplo, elas disseram não gostar de ir à escola porque “todo dia o dever é o mesmo”, “só tem



nome pra fazer. Letra pequena”. Na de Souza (2006), as crianças revelaram que entre as coisas ruins existentes na escola, a tarefa ocupava lugar de destaque nos desenhos e discursos “dever, é ruim porque a tia passa um monte para mim, a letra N é muito difícil”. Conforme destaca Silva et.al (2018) as crianças demonstram “claramente o quanto este tipo de atividade não lhes é prazerosa, pois são morosamente repetidas todos os dias, o que recai no empobrecimento do seu desenvolvimento”.

Outro aspecto evidenciado nas pesquisas é no que concerne a uma rotina maçante e com pouca possibilidade de variação. Quando elas descrevem a rotina nessas pesquisas há uma concentração nas atividades nos espaços internos. No estudo de Souza (2006, p. 79) as crianças destacam uma sequência delas “entram, brincam, tiram da mochila a tarefa e o copo, fazem silencio, fazem a tarefa, rezam, tomam banho, escovam os dentes.” Na tese de Silveira (2005, p. 65), as crianças enfatizam uma rotina pobre “só tem que fazer lição, tem que ir no pátio, tem pouco brinquedo, tem que ir na merenda, ai vai embora.”

Outra questão que os estudos demonstram é quanto à disciplinarização dos corpos das crianças. Diversos estudos expressam essa concepção que permeiam as práticas pedagógicas de alguns professores. Na pesquisa de Martins (2010, p. 144) a necessidade de as crianças estarem sentadas por tempo demasiado foi motivo do discurso de uma criança sobre o que não gosta na escola “ter que ficar sentada quietinha esperando durante o tempo de chamada”, tempo que segundo a pesquisadora, é de cerca de 20 minutos. Em outro estudo de Santos (2015) esse controle do corpo, da conduta e postura é bem evidente no diálogo de uma criança durante a entrevista com a pesquisadora, “não pode desobedecer à professora! Se ficar correndo na sala, vai ficar sem recreio, de castigo lá na sala!”

O disciplinamento de corpos ocorre de forma nivelada ou evidente no trabalho com crianças, isso não é culpa do professor da educação da infância, mas se pode atribuir a sua formação inicial e continuada que por vezes está impregnada de concepções generalistas de educação fundamental, com alunos, sala de aula, conteúdos específicos, cadeiras alinhadas, perfil tradicional que se estende por toda vida estudantil. No entanto, a educação infantil é uma etapa específica de educação, com peculiaridades que necessitam que sejam diferenciadas de qualquer outro nível educacional, o que exige do professor uma postura que respeite as características da infância, o tempo e os modos de se vivê-la. Ao lado disso estão aspectos de estrutura física das escolas que



contribuem nesse processo de contrição das crianças como revelou o estudo de Silva et. al:

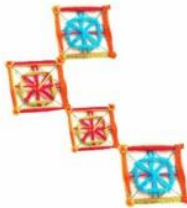
[...] a sala de referência tem espaço muito limitado, pouca ventilação e baixa iluminação, o que impossibilita a locomoção das crianças livremente e com isso, impede que possam levantar, interagir com seus pares e com seus professores. cremos que espaços como este limitam as crianças não só em sua liberdade de ação, experimentação e escolha, como também o professor para que se relacione com estas crianças, sintam-se motivado, impulsione e amplie suas experiências e desenvolva uma relação afetiva com as crianças. O espaço observado e tantos outros espaços de educação infantil não refletem o universo infantil, não são receptivos à propostas, interesses, gostos e sentimentos das crianças. Tais aspectos são cruciais para estabelecer uma relação autêntica, de apoio e partilhas com a criança (p. 3)

Em detrimento disso, esses estudos sinalizam que a escola “não tem só dever”, “não é só estudar”, há momentos de brincar e se divertir. Momentos esses que totalizam as falas das crianças sobre o que de “mais legal” tem nas escolas. No estudo de Martins (2010) as crianças valorizam o tempo de brincar no parque, por que ele apresenta um momento de liberdade para elas escolherem com quem, como e com o que brincar. No estudo de Souza (2006), indagadas sobre suas preferências para uma pré-escola agradável, as crianças sinalizam a busca por lugares e espaços abertos em que possam brincar com água, areia e subir em árvores.

Em outro estudo, o de Silveira (2005) a pesquisadora solicitou que as crianças tirassem fotografias dos lugares da pré-escola que mais gostavam e as maiores das fotos declaravam a preferência delas por espaços externos, fotos do corredor, fotos do tanque de areia, do parque, lugares que segundo as crianças são ambientes de se divertir, o que demonstra clara oposição à sala de referência como um lugar que conluo ser de não se divertir. No artigo de Correa e Bucchi (2018) mais uma vez o espaço externo é elencado como lugar predileto das crianças, porque se brinca no parque e de bonecas. Na pesquisa de Santos (2015) o brincar livre no recreio são lugares desejados pelas crianças porque lá elas brincam, conversam, interagem com os amigos, transgredem regras e compartilham cultura.

Então se as crianças declaram essa preferência, por que ainda temos práticas de emparedamento⁵ da infância nos espaços escolares? A primeira questão que as próprias pesquisam indicam, consiste na ausência de escuta das crianças sobre seus desejos e interesses, ora, só foi possível elencar o que desperta felicidade e anseio em permanecer

⁵ É um termo oposto ao desemparedamento ambos cunhados por Lea Tiriba, grande difusora dos estudos sobre a relação da criança, natureza e contexto escolar.



na escola, quando os estudos deram voz as crianças. Isso elucida que a criança não é passiva diante das situações que vivencia, podendo inclusive, contribuir para o desenvolvimento efetivo dos espaços das instituições em que frequentam se ouvirmos as vozes de suas cem linguagens (MALAGUZZI, 1999).

O processo de não escuta reverbera em ações distanciadas do centro do planejamento pedagógico: a criança. É por isso que estes estudos apresentam em comum, à instituição cuja totalidade de sua organização, construção e diretrizes são aspectos delimitados por adultos. Apesar de este espaço ser pensado para a criança, sua participação e envolvimento a respeito de como a instituição poderia vir a ser ou sobre o que as crianças pensam sobre os espaços das instituições de educação infantil, não tem sido objeto de atenção dos adultos. Talvez por questões ligadas a cultura e concepção da criança como um sujeito ainda passivo e pouco competente, o que os estudos demonstram o oposto.

Segundo Tiriba (2010) a explicação para que os espaços externos não sejam objeto de atenção dos adultos enquanto lugar que as crianças amam é porque esses lugares não são alçados como ambientes de aprendizagem. Ao contrário, são conhecidos como espaços do não controle, de desordem das crianças em que elas correm, saltam e pulam. Na convergência dessas concepções Silva et. al (2018) ao tratar da importância das relações entre os adultos da escola e as crianças, revelou que as brincadeiras livres nos pátios são consideradas passatempo pelos profissionais, que não conseguem enxergar que elas são o eixo do trabalho pedagógico preconizado no currículo da infância por meio da DCNEI. ⁶Dalben (2020) também esclarece que esse lugar do externo como recreio e lugar de descarregar energias para o verdadeira finalidade educacional, as tarefas pedagógicas e brincadeiras dirigidas, que Silva et, al (2018) intitula de mecânicas e que tolem as potencialidades das crianças, são resultado da formação docente com mentalidades empresariais, compartimentada à lá Descartes. É preciso reinventar o *modus operandi* da educação da infância, pois como Léa Tiriba gosta de dizer “todos os lugares são lugares de aprendizagem”, pois como gosta de teorizar Vygotsky, “as crianças são seres de cultura, que aprendem com o meio” e esse meio não cabe só no entre-paredes.

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009).



NEM SEMPRE FORAM PAREDES... AS ESCOLAS INFANTIS BRASILEIRAS DO “ESTAR DO LADO DE FORA” DO SÉCULO XX

Escolas sem paredes? Sem salas de aula? Quase impossível conceber que isso já foi realidade em solo brasileiro. Há mais de um século, em 1904, surgiram na Europa às chamadas *escolas ao ar livre* como contrapartida a uma doença tão devastadora e mortal, a tuberculose, doença do tipo bacteriana que varreu o continente norte americano, a Europa e o Brasil no século XX (KOZAKEVICH; SILVA, 2015).

As escolas ao ar livre tratavam-se de uma política de saúde pública que aliou duas vertentes muito presentes no ideário da época relacionadas à infância: higiene e educação (KULHMANN, 2000). Isso porque o tratamento para tuberculose consistia em prescrições naturais como banho de sol, exercícios ao ar livre, inspirar ar puro e fresco, como resposta terapêutica ao corpo. (BERTOLLI FILHO, 2001; ARMUS, 2007 apud DALBEN, 2019). Da preocupação com a saúde das crianças e sua proteção escolar, os ambientes abertos passam a ser o alvo da educação da época.

No Brasil, é criada a Escola de Aplicação ao Ar livre no estado de São Paulo pelo médico Edmundo de Carvalho com localização no interior do Parque da Água Branca no ano de 1939. Seu público era constituído de crianças de idade pré-primária e primária dos sexos masculinos e feminino. Sua abordagem pedagógica comungava da concepção da natureza como lugar de cura e prevenção de doenças e de agente fulcral de educação e felicidade. Nesse sentido, a educação na escola ao ar livre era travada no contato com a natureza, sua observação, o deleite de árvores a liberdade de o corpo movimentar-se em suas práticas infantis. O que era muito distinto das escolas tradicionais da época contritas a salas de aula. Isso foi reconhecido pelo movimento escolanovista da época, que via nas escolas ao ar livre, uma possibilidade de superação de práticas educativas tradicionais (DALBEN, 2019)

A escola do Parque de água branca dispunha de mobília móvel e lousa portátil o que permitia que as instrutoras pudessem escolher qualquer lugar do parque para ser um lugar de aprendizagem. Além suas experiências pedagógicas serem ativas, promoverem autonomia do corpo e mente das crianças, a possibilidade de experimentação das coisas com o meio livre, permitiu situações educativas pluridisciplinares e trocas de relacionamento mais próximo entre professores e crianças (MARTINEZ, 2000; JABLONKA, 2003; RUCHAT, 2003; SAVOYE, 2003 apud DALBEN, 2019).



No ano de 1952, a escola ganha um edifício dentro do parque com salas de aula com grandes janelas de vidro que permitiam adentrar luz solar e a visualização do espaço externo pelas crianças. Esse edifício serviu como apoio, pois as atividades continuavam a acontecer no espaço externo do parque entre as árvores e jardins, mas com o passar dos anos essas atividades foram sendo sucumbidas, pois o espaço passou a ter uma forte circulação de pessoas e o estado edificou muros e blocos para resguardar o ambiente (DALBEN, 2019). Outro fator que descaracterizou a escola, foi o controle da tuberculose depois dos anos 1950, com a criação e difusão da BCG, vacina contra a doença e o processo crescente de industrialização e urbanização brasileira promoveu o aumento de violência e mudanças culturais na sociedade, impregnando práticas fabris as escolas como redução de custos, com salas com quantidade elevada de crianças e horários fixos de entrada e saída (BERTOLLI FILHO, 2001; ARMUS, 2007; DALBEN, 2020).

Outro modelo de escola forjada nos espaços externos, na conexão com a natureza e o ar livre, foram os Parques Infantis idealizados pelo escritor “*macuinaístico*” Mário de Andrade, no ano de 1935, na cidade de São Paulo. Embora não seja de fato uma escola, no plano rotular, pois era dita como uma educação complementar as escolas tradicionais da época. Erigida sobre a tríplice função de educação, recrear e assistir crianças, os parques eram destinados a crianças de 3 a 12 anos filhas de pessoas humildes, operários em geral, como um lugar em que pudessem vivenciar sua infância por meio do brincar, do cuidado com o corpo, saúde e alimentação e o contato com a natureza (FARIA, 1999). Ao contrário das Escolas ao Ar Livre, os Parques Infantis tinham edifícios que abrigavam “salas dos médicos chuveiros, instalações sanitárias, além de dois galpões laterais ao abrigo” (ABNADUR, p. 1994, p. 268) e esses edifícios ficavam em espaços amplos que continham aparelhos e brinquedos como gangorras, balanços, piscina, tanques de areia, gramado e existiam apenas duas salas para atividades didáticas (VIEIRA, 2004). Nas palavras de Miranda (1938, p. 95) “[...] era um educandário ao ar livre, cuja finalidade era trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual, sob forma exclusivamente recreativa”.

Essas escolas evidenciam aquilo que as crianças das pesquisas afirmaram, o gosto pelo ar livre, por brincar em espaços amplos, por subir em árvores e brincar com a natureza. Essas experiências antigas possibilitam reflexões atuais sobre esse estar do



lado de fora e o peso dado à aprendizagem dentro das salas. Essas situações elencam debates atuais a necessária existência da escola conectada a vida, a natureza como ambiente de saúde e bem-estar das crianças, todos os lugares são possíveis de educar, são espaços educadores, o protagonismo da criança, a liberdade do movimento de seus corpos e as interações das crianças e professores (FARIA, 1999; DALBEN, 2019, TIRIBA, 2010; BARROS, 2018). Todas concepções que em séculos avançam, e em outros retrocedem. Em 2020, isso é confrontado novamente. Quais as possibilidades que se apresentam nesse novo cenário? Serão inspiradas por essas escolas? As recomendações postas são similares. Que permaneça o equilíbrio entre os desejos das crianças e o bem-estar e proteção nas novas escolas que terão de surgir.

COVID-19 E AS NOVAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Antigas discussões estão retomando e ocupando o lugar privilegiado nas novas perspectivas de um retorno de creches e pré-escolas em tempos de pandemia da Covid-19: contato frequente das crianças com a natureza, o estar do lado de fora como objetivo pedagógico, política intersetorial em prol da infância, o cuidar e o educar de crianças, relação com as famílias, escuta de crianças, afetos, escuta de professores etc. tantos dilemas. O desafio que se apresenta as escolas infantis que se constituíram de um processo educativo com ênfase nos resultados, no emparedamento, nas tarefas, no controle e disciplinamento de corpos, é o estar do lado de fora com demasiada frequência. É a ocupação dos espaços externos da escola (pátios, jardins, gramado, quadras, quintais) ou das adjacências (praças, parques, florestas) (MENDOÇA, 2020; COELHO, 2020; TOMÉ, 2020, CAMPOS, 2018; BARBOSA; CARVALHO, 2010). Somado a discursos de não haver ambientes possíveis para esse estar do lado de fora nas escolas infantis públicas, por questões de infra-estrutura, de não existir espaços externos ou quando existem, estão restritos a uso de recreio ou pequenos intervalos (CAMPOS, 2020).

No entanto, esse estar do lado de fora na própria escola ou fora dela, é um direito fundamental das crianças, posto em documentos nacionais da infância, pois possibilita o contato com a natureza, com o ar livre, o amplo movimento corporal delas, acolhe as suas brincadeiras (CAMPOS, 2006). Em tempos de Covid-19, o lado de fora está sendo recomendando nos protocolos de saúde e segurança, como ambiente a se ocorrer a



maioria das atividades pedagógicas com as crianças. Pesquisas recentes tem indicado o poder de dissipação ágil do vírus em espaços abertos, ao contrário de ambientes fechados em que há um grau elevado de transmissibilidade do vírus por não existir uma ventilação natural tão potente (BROMAGE apud ALANA et.al 2020). Na convergência disso, outros estudos tem sinalizado as benesses do lado de fora para a saúde infantil e de adultos na prevenção de doenças como obesidade, diabetes, depressão e ansiedade. Contribui para desenvolvimento socioemocional e cognitivo e melhora a imunidade, pela exposição ao sol e ao verde aumentando a produção de vitamina D (FLEURY; SILVA, 2019).

A questão que se apresenta agora é como estar do lado de fora em escolas que não costumam estar do lado de fora? Em professores que não tem esse hábito em sua formação? Em escolas que não tem essa cultura? Essas certezas quanto a “potência do ensino na sala”, idas aos pátios somente em recreios, são questões que não cabe mais nesse novo ciclo. Os documentos do currículo Infantil discursam que esse ensino deve promover o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009), mas as pesquisas expostas anteriormente estão prezando apenas cognição, o materialmente produzido, as tarefas, as salas. O lado de fora tem sido moeda de troca por bom comportamento ou o “descanso dos professores das crianças”. O momento de superar esses paradigmas está posto, é tempo de ocorrer transformações dentro da realidade de cada escola, e estas mudanças serão inevitáveis. É tempo de perceber o lado de fora como um lugar de aprendizado, não como um lugar em que nada se produz, por que as crianças “só brincam”, mas o eixo de trabalho não são as interações e as brincadeiras? (BRASIL, 2009, 2017; TOMÉ. 2020).

Estar do lado de fora estimula autonomia, autocontrole, criatividade, capacidade de iniciativa, confiança em si e no outro, senso de pertença, respeito à diversidade e biodiversidade do planeta, questões psíquicas e motoras e as cem linguagens (MALAGUZZI, 1999; CAMPOS, 2018; ALANA et. al, 2020) aspectos que estão dentro do integral exigido, e que não são alcançados no controle do corpo e nas tarefas nas salas. O caminho para esses acontecimentos passará por um campo intersetorial, com a saúde, assistência social e a educação com formação de professores que os conecte a essa realidade de acreditar no lado de fora como lugar de potência, de aprendizado, de desemparedar e de entendimento que aprender sobre a vida exige estar com essa mesma vida. Eis um desafio histórico. *Habemus* esperanças.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender sobre o mundo fora do mundo? Não é mais tolerável em 2020 durante e no pós- pandemia da covid- 19. As novas exigências levam a escola para o que ela sempre deveria ter sido. Mas conhecimento é refutação, e, é construído nas relações, no que emerge. As novas emergências validam o lado de fora como lugar seguro contra o vírus Sars-cov 19 e contra a contrição do corpo, da alma e da vida. Esses novos, velhos saberes, encaminhará a escola de ensino infantil, para o bem-estar completo das crianças, para os lugares que elas desejam. Para os lugares que o centro do planejamento conclama. Também possibilitarão o renovo de práticas e de conhecimentos dos professores, aguçarão seus sentidos para as outras linguagens infantis, além da verbal. Abrirão oportunidades de desenvolver uma política pública que englobe as três áreas: Saúde, Assistência Social e Educação, que devem ser o suporte das famílias, professores e gestores. Como disse o poeta Chico César “caminho se conhece andando”, a escola já se perdeu parece que vai se encontrar.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: ALANA, 2018.

FLEURY, Laís; SILVA, Luciana Rodrigues. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: SBP/CRANÇA E NATUREZA, 2019.

INSTITUTO ALANA. **Planejando a reabertura das escolas**: as contribuições das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar. Rio de Janeiro: ALANA, 2020.

CAMPOS, M. M. et. al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. [s.l]: [s.n.], 2020.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília : MEC, SEB, 2009.
44 p.

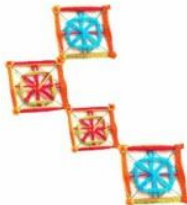
BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 469 p.

KULMANN, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 6- 192, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas , 2002.



ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** 301 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SOUZA, Mônica Maria Silva de. **Qualidade na educação infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola.** 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SILVEIRA, Débora de Barros. **Falas e Imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças.** 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SILVA, Orlane Fernandes et.al. Interação adulto-criança: reflexões sobre a experiência do estágio supervisionado em uma turma de creche. In: I SIMPÓSIO NACIONAL de EDUCAÇÃO: CIÊNCIA, RESPONSABILIDADE SOCIAL e SOBERANIA, I, 2018, Maceió. **Anais...** Maceió, AL: SNE, 2018.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, C. O. dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.** 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2015.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza.** MEC/SEB, Currículo em movimento. Brasília, 2010 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 29 mai 2020.

CORREA, B.; BUCCHI, L. A vivência em uma pré- escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **Revista Jornal de Políticas Educacionais.** n.9, 2018.

DALBEN, A. As escolas ao ar livre de 100 anos atrás podem inspirar volta às aulas na pandemia. **G1**, Rio de Janeiro, 7 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/07/as-escolas-ao-ar-livre-de-100-anos-atras-que-podem-inspirar-volta-as-aulas-na-pandemia.ghtml>. Acesso em: 07 set. 2020.

_____. Escola de aplicação ao ar livre de São Paulo. **Educação em Revista**, 2019.

FARIA, A.L.G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, 1999.

ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994.

MIRANDA, N. *O significado de um parque infantil em Santo Amaro.* São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

VIEIRA, S.A.B. Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935- 1938): análise do modelo didático-pedagógico **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004.

BARBOSA, M. L. P; CARVALHO, R. S. **Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares.** Disponível em:<<https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/871/723>>. Acesso em: 7 set. 2020.

MENDONÇA, R. Processos de aprendizagem ao ar livre. 2020. (59m27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SjLLLcLoXIE> . Acesso em: 30 set. 2020.

COELHO, R. Perspectivas para o retorno na educação infantil. 2020. (59m59s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SxdCajUG5Y>. Acesso em: 01 set. 2020.

TOMÉ, A. Ao ar livre: educação, espaço externo e novas rotinas. 2020. (1h27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FSgfqek3I4>. Acesso em: 18 jul. 2020.



**Educação como (re)Existência:
mudanças, conscientização e
conhecimentos.**

15, 16 e 17 de outubro de 2020

Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso - Maceió-AL



**Educação como (re)Existência:
mudanças, conscientização e
conhecimentos.**

15, 16 e 17 de outubro de 2020

Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso - Maceió-AL