https://doi.org/10.62987/78sxb927

O desemparedar na infância: despertando o senso de pertencimento da criança no território natureza

Maria das Dores Santos Andrade
Universidade de Pernambuco (UPE). Mestranda em Educação. https://orcid.org/0009-0000-8746-8308. doramaciel24@yahoo.com.br.
Tarcísio Fulgêncio Alves da Silva
Universidade de Pernambuco (UPE)]. Doutorado. https://orcid.org/0000-0001-5982-9954. tarcisio.silva@upe.br

Resumo: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre uma ação de formação continuada realizada com professores da Educação Infantil da rede municipal de Petrolina, Pernambuco, em junho de 2024, no Parque Municipal Josepha Coelho. O objetivo é socializar as vivências de uma equipe de formadores e discutir o desemparedamento da infância como caminho para despertar, em professores e crianças, o senso de pertencimento ao território natureza. Trata-se de um estudo qualitativo, de inspiração na pesquisa-ação, cujos dados foram produzidos por observação participante, registros fotográficos, depoimentos espontâneos e anotações descritivas, e analisados de modo interpretativo. A formação, de 32 horas distribuídas em oito encontros, articulou rodas de conversa teórico-reflexivas e oficinas de confecção de materiais para uso em áreas externas. A discussão dialoga com estudos sobre desemparedamento, pedagogia da participação, documentação pedagógica, interdisciplinaridade e formação docente. Os resultados indicam boa receptividade das propostas e reconhecimento, pelos professores, do potencial pedagógico dos espaços externos, ao lado de dificuldades estruturais e da baixa valorização da formação continuada. Conclui-se que o desemparedamento dos professores é etapa necessária ao desemparedamento das crianças e que a experiência, quando documentada e refletida coletivamente, converte-se em saber pedagógico compartilhável.

Palavras-chave: Desemparedamento. Educação Infantil. Formação continuada. Natureza.

Unwalling childhood: awakening children's sense of belonging in the territory of nature

Abstract: This article presents an experience report on a continuing education program for early childhood teachers in the municipal school system of Petrolina, Pernambuco, Brazil, held in June 2024 at the Josepha Coelho Municipal Park. The aim is to share the experiences of a team of teacher educators and to discuss the unwalling of childhood, that is, taking children and teachers out of enclosed spaces, as a path to awaken a sense of belonging to the territory of nature. This is a qualitative study inspired by action research, with data produced through participant observation, photographic records, spontaneous testimonies and descriptive notes, analyzed interpretively. The 32-hour program, divided into eight meetings, combined theoretical-reflective discussion circles and workshops for making materials for outdoor use. The discussion draws on studies about unwalling, participation-based pedagogy, pedagogical documentation, interdisciplinarity and teacher education. Results indicate good reception of the proposals and the teachers' recognition of the pedagogical potential of outdoor spaces, alongside

structural difficulties and the low appreciation of continuing education. It is concluded that teachers' unwalling is a necessary step toward children's unwalling, and that experience, when documented and collectively reflected upon, becomes shareable pedagogical knowledge.

Keywords: Unwalling. Early Childhood Education. Continuing education. Nature.

Desemparedar en la infancia: despertando el sentido de pertenencia del niño en el territorio de la naturaleza

Resumen: Este artículo presenta un relato de experiencia sobre una acción de formación continua con docentes de Educación Infantil de la red municipal de Petrolina, Pernambuco (Brasil), realizada en junio de 2024 en el Parque Municipal Josepha Coelho. El objetivo es socializar las vivencias de un equipo de formadores y discutir el desemparedamiento de la infancia, es decir, sacar a niños y docentes de los espacios cerrados, como camino para despertar el sentido de pertenencia al territorio de la naturaleza. Se trata de un estudio cualitativo, de inspiración en la investigación-acción, cuyos datos se produjeron mediante observación participante, registros fotográficos, testimonios espontáneos y notas descriptivas, analizados de forma interpretativa. La formación, de 32 horas distribuidas en ocho encuentros, articuló ruedas de conversación teórico-reflexivas y talleres de elaboración de materiales para uso en espacios exteriores. La discusión dialoga con estudios sobre desemparedamiento, pedagogía de la participación, documentación pedagógica, interdisciplinariedad y formación docente. Los resultados indican buena recepción de las propuestas y reconocimiento, por parte de los docentes, del potencial pedagógico de los espacios exteriores, junto con dificultades estructurales y la baja valoración de la formación continua. Se concluye que el desemparedamiento de los docentes es una etapa necesaria para el de los niños y que la experiencia, cuando se documenta y se reflexiona colectivamente, se convierte en saber pedagógico compartible.

Palabras clave: Desemparedamiento. Educación Infantil. Formación continua. Naturaleza.

Introdução

O desemparedamento na fase infantil é um dos propulsores para o despertar do espírito cientista na criança, além de estimular o desenvolvimento de uma vida saudável e a criação do senso de pertencimento a um território chamado natureza, ao proporcionar momentos de experienciação com diversos fenômenos naturais e, com isso, promover bem-estar e qualidade de vida.

Cunhado pela pesquisadora Léa Tiriba, o termo designa o movimento de romper com o emparedamento a que as crianças são submetidas quando passam a maior parte de seus dias em

espaços fechados, sob rotinas rígidas e com pouco acesso ao ar livre, à terra, à água e à vegetação (TIRIBA, 2018; BARROS, 2018). Nas cidades contemporâneas, esse quadro é agravado pela redução das áreas verdes, pela sensação de insegurança nos espaços públicos e pelo uso intenso de telas, fatores que restringem a liberdade de brincar e afastam as crianças da experiência direta com o mundo natural (LOUV, 2016). É nesse cenário que o desemparedamento ganha relevância, ao mesmo tempo, como proposta pedagógica e como direito da infância.

Para Tiriba (2018), o desemparedamento age diretamente na forma como as crianças e os adolescentes lidam com o território em que vivem e criam experiências: quanto mais os educadores estimulam que os estudantes façam desse território um lugar de aprendizado, mais se fortalece a sensação de pertencimento ao lugar que habitam, pois é somente ao reconhecer que faz parte daquele lugar por direito que o sujeito desperta o desejo de preservá-lo.

A relevância do tema e o impacto da falta de natureza na vida das crianças tornam-no necessário à prática do professor, pois só vivenciando e experienciando é que o indivíduo pode sentir-se pertencente àquele território. Nessa perspectiva, cabe ao educador desenvolver a capacidade de incentivar e promover ações voltadas ao uso das áreas externas do ambiente escolar, proporcionando às crianças conhecer a natureza de forma real e prazerosa. Contudo, para que o professor possa proporcionar tais experiências, é preciso que ele próprio as tenha vivido, o que coloca a formação continuada no centro da discussão.

Ao considerar o Relato de Experiência (RE) como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir para a produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, reconhece-se a importância de discutir o próprio conhecimento, que se interliga tanto ao saber escolarizado quanto às aprendizagens advindas das experiências socioculturais (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Nesse sentido, o objetivo deste relato é socializar as vivências de uma equipe de formadores de professores frente a uma ação exitosa, enfatizando os marcos importantes durante o movimento, o modo como se deu o desenvolvimento da proposta e os pontos relevantes para a capacitação dos educadores dentro do tema criança e natureza e

desemparedamento da infância (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018). A questão que orienta a reflexão é: de que modo uma formação continuada realizada em contato direto com a natureza pode contribuir para que professores da Educação Infantil reconheçam e ampliem o uso dos espaços externos com as crianças?

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico que sustenta a análise, o percurso metodológico, o relato da experiência formativa, os resultados observados, a discussão à luz dos autores estudados e as considerações finais.

Referencial teórico

Emparedamento e desemparedamento da infância

A separação entre a criança e o mundo natural não é um dado da natureza, mas uma construção histórica. Ao examinar a trajetória das instituições de educação infantil, Kuhlmann Jr. (1998) mostra que elas se constituíram sob a influência de concepções assistencialistas, higienistas e, mais tarde, escolarizantes, que orientaram o modo como seus espaços foram pensados e ocupados. É essa história que ajuda a compreender por que a permanência em ambientes fechados passou a ser tomada como sinônimo de escolarização, e por que ministrar aula dentro de quatro paredes parece, para muitos, a forma natural de educar. Horn (2004) lembra que o espaço não é um pano de fundo neutro: a maneira como é organizado expressa concepções de criança, de aprendizagem e de educação.

É a essa permanência que Tiriba (2018) denomina emparedamento. Para a autora, o confinamento das crianças em salas fechadas, por longas horas e sob rotinas pouco flexíveis, associa-se a uma tradição de pensamento que separa natureza e cultura, corpo e razão, e que se traduz em práticas escolares pouco atentas ao desejo infantil de correr, cavar, molhar-se, subir e explorar. No prefácio à publicação organizada por Barros (2018), Tiriba lembra que a Constituição de 1988 reconhece as crianças como cidadãs de direitos e que a escuta de seus

desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático; o compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza decorreria dessa escuta e implicaria uma pedagogia do desemparedamento.

Em outra vertente, Louv (2016) popularizou a expressão transtorno do déficit de natureza para nomear os possíveis custos físicos, emocionais e cognitivos do afastamento das crianças do ambiente natural. Vale ressaltar que a expressão não designa um diagnóstico clínico, mas uma metáfora que chama a atenção para a perda de experiências ao ar livre nas infâncias urbanas. Essa preocupação encontra eco em orientações da área da saúde: a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) recomenda evitar a exposição de crianças menores de dois anos às telas, limitar a até uma hora diária, sempre com supervisão, o tempo das crianças de dois a cinco anos e oferecer, como alternativas, atividades ao ar livre e em contato com a natureza, em linha com as diretrizes da World Health Organization (2019) para a primeira infância.

O desemparedamento, contudo, não se resume a levar as crianças para fora. Barros (2018) chama a atenção para a noção de territórios educativos: escolas que estabelecem parcerias com praças, parques e organizações do entorno ampliam o universo de atuação da comunidade escolar e reconhecem a cidade como espaço de aprendizagem. Trata-se, portanto, de mudar o olhar sobre espaços, tempos e rotinas já existentes, mais do que de construir novos ambientes.

Criança, território e pertencimento

O conceito de pertencimento, central para este relato, dialoga com a noção de topofilia proposta por Tuan (2012), entendida como o elo afetivo entre as pessoas e o lugar. Nessa perspectiva, um espaço torna-se lugar quando é vivido, conhecido pelos sentidos e investido de significado pela experiência. Aplicada à infância, essa ideia ajuda a compreender o argumento de Tiriba (2018): a criança que toca a terra, acompanha o voo dos pássaros e sente o vento e a sombra das árvores constrói, pouco a pouco, um vínculo com o território que habita, e é esse vínculo que sustenta o desejo de cuidar e de preservar.

Falar em território natureza, como se faz no título deste trabalho, significa reconhecer a natureza não como cenário ocasional para atividades escolares, mas como espaço de pertencimento e de direito. Pertencer, nessa acepção, não é um sentimento que se ensina por discurso; constrói-se na experiência reiterada, na convivência e na autonomia para explorar. Por isso, a formação de professores precisa ser, ela própria, uma experiência de pertencimento: dificilmente o educador que nunca se sentiu parte de um território natural terá repertório sensível para mediar essa relação com as crianças.

Marcos legais e curriculares

No plano legal, o desemparedamento encontra respaldo em documentos que orientam a Educação Infantil brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define essa etapa como a primeira da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) inclui o brincar entre os aspectos do direito à liberdade (BRASIL, 1990). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas e preveem experiências que incentivem a curiosidade e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social e à natureza, bem como o cuidado e a preservação da biodiversidade e da sustentabilidade da vida (BRASIL, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, assegura seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e organiza o currículo em campos de experiências, entre os quais o campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, que trata da curiosidade infantil sobre o mundo físico e sociocultural e sobre os fenômenos naturais (BRASIL, 2018). Já a Política Nacional de Educação Ambiental estabelece a educação ambiental como componente essencial e permanente da educação

nacional, presente em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999). Esses documentos, porém, não se convertem por si sós em prática: é na mediação do professor, em sua formação e nas condições concretas de trabalho que o direito de brincar e de explorar a natureza se realiza ou se nega.

Pedagogia-em-Participação, ambiente educativo e documentação pedagógica

A Pedagogia-em-Participação, desenvolvida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), situa a criança como sujeito ativo de sua própria aprendizagem. Para os autores, os ambientes educativos precisam ser pensados como espaços de vida, nos quais as crianças possam agir com intencionalidade, explorar materiais concretos e estabelecer vínculos genuínos com o entorno. Levar a criança para fora das paredes da sala de referência é, nesse olhar, um gesto pedagógico que reconhece a natureza como parceira do desenvolvimento integral. Nessa concepção, o ambiente de aprendizagem é, em si mesmo, uma mensagem pedagógica.

A ideia de que o espaço educa remete à tradição de Reggio Emilia, na qual o ambiente é reconhecido como o terceiro educador, ao lado dos adultos e das outras crianças (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). Fochi (2015), ao tratar do cotidiano na educação infantil, retoma essa noção para afirmar que os contextos em que as crianças vivem participam ativamente da construção de suas experiências. Para Horn (2004), a organização do espaço deve ser intencional e considerar a diversidade de interações que ele propicia, o que inclui as áreas externas.

Fochi (2015) aprofunda essa discussão ao destacar a importância da documentação pedagógica como instrumento de escuta e de visibilidade das aprendizagens das crianças pequenas. Ao registrar o que ocorre nas experiências ao ar livre (os gestos, as descobertas, as interações com elementos naturais), o educador não apenas valoriza o que a criança viveu, mas torna visível a riqueza educativa desses momentos, muitas vezes invisibilizados quando a escola permanece fechada entre quatro paredes. A documentação transforma o cotidiano em objeto de

investigação e permite ao educador-pesquisador produzir conhecimento a partir da própria prática.

Formação continuada, saberes docentes e interdisciplinaridade

O papel do professor na formação dos estudantes da educação básica é amplamente reconhecido (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018), e é justamente por isso que a qualidade das experiências que ele vive em sua própria formação repercute nas experiências que oferece às crianças. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são plurais e provêm de diferentes fontes (a formação profissional, as disciplinas, os currículos e a própria experiência), sendo os saberes experienciais aqueles que nascem do exercício cotidiano da profissão e se incorporam ao modo de ser e de agir do professor. Nóvoa (2009), por sua vez, defende que a formação de professores se consolide dentro da profissão, valorizando a prática, a partilha entre pares e a reflexão coletiva. Em consonância, Freire (1996) sustenta que a formação permanente exige reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima.

A interdisciplinaridade, nos termos de Fazenda (2011), é menos um método do que uma atitude de ousadia e de busca, que se constrói no diálogo e na troca entre sujeitos e saberes. Segundo a autora, projetos interdisciplinares enfrentam com frequência barreiras de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica, mas elas podem ser superadas a partir do desejo de criar, de inovar e de querer ir além. Essa chave de leitura é especialmente útil para analisar ações formativas que reúnem professores de diferentes contextos, formadores de diferentes áreas e saberes que ultrapassam a divisão tradicional entre disciplinas e entre escola e natureza.

Metodologia

Tipo de estudo

O presente trabalho caracteriza-se como um Relato de Experiência, de natureza qualitativa, fundamentado na perspectiva da pesquisa-ação, isto é, em um processo no qual a intervenção pedagógica e a reflexão sistemática sobre ela caminham juntas. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência constitui uma modalidade de produção científica que valoriza as vivências práticas dos sujeitos como fonte legítima de conhecimento, articulando o saber experiencial ao saber teórico de forma reflexiva e sistematizada.

Contexto e local da ação

A ação descrita foi desenvolvida no contexto de uma formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação do município de Petrolina, em Pernambuco (PE), destinada a professores da Educação Infantil atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e em escolas que atendem crianças de 0 a 5 anos. As atividades foram realizadas ao longo do mês de junho de 2024, distribuídas em oito encontros de quatro horas cada, totalizando 32 horas de formação.

O local escolhido para o desenvolvimento das práticas foi o Parque Municipal Josepha Coelho, situado na área central de Petrolina, espaço de grande área verde, com muitas árvores e grande diversidade de pássaros. A escolha não foi aleatória: intencionou colocar os próprios professores em contato direto com a natureza, promovendo o desemparedamento docente como condição prévia para que pudessem, posteriormente, proporcionar experiências similares às crianças sob sua responsabilidade pedagógica. Essa decisão alinha-se à concepção de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), para quem o ambiente de aprendizagem é, em si mesmo, uma mensagem pedagógica.

Organização dos encontros

Do ponto de vista metodológico, os encontros foram estruturados em dois momentos complementares: rodas de conversa de caráter teórico-reflexivo e oficinas de caráter prático, descritas na seção seguinte. A equipe responsável pela formação foi composta por formadores da própria rede municipal, o que conferiu ao processo uma dimensão colaborativa e horizontalizada. Cada formador ficou responsável por conduzir uma das oficinas práticas, favorecendo a troca de saberes entre pares, conforme preconiza a abordagem interdisciplinar descrita por Fazenda (2011).

Produção e análise dos dados

Os dados que sustentam este relato foram produzidos a partir da observação participante da autora, de registros fotográficos realizados durante os encontros, de depoimentos espontâneos dos professores participantes e de anotações descritivas elaboradas ao longo do processo. Fochi (2015) aponta que essa modalidade de documentação pedagógica, quando realizada de forma intencional e reflexiva, transforma o cotidiano em objeto de investigação, permitindo que o educador-pesquisador produza conhecimento a partir da própria prática.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando identificar os principais aprendizados, as tensões vivenciadas e os impactos da experiência tanto na formação profissional dos participantes quanto na trajetória da autora como formadora. O referencial teórico que orientou a análise articula as contribuições de Tiriba (2018) sobre desemparedamento, de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) sobre a Pedagogia-em-Participação, de Fochi (2015) sobre documentação pedagógica e cotidiano na educação infantil, e de Fazenda (2011) sobre interdisciplinaridade. Para fins de exposição neste artigo, os achados foram agrupados em eixos: o desemparedamento dos professores; o ambiente como agente educativo; a documentação e a produção de saber; as barreiras enfrentadas e a interdisciplinaridade; e o reconhecimento da formação continuada.

Por tratar-se de relato decorrente da prática profissional, sem identificação dos participantes, o estudo enquadra-se nas situações previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispensam registro e avaliação pelo sistema CEP/Conep (BRASIL, 2016).

Relato da experiência formativa

O percurso dos encontros

Na abertura do processo, os professores foram envolvidos em uma roda de conversa tendo como base o tema criança e natureza. Foram levados a voltar na história da construção dos primeiros prédios construídos especificamente para a educação infantil e a questionar qual seria o real objetivo de ministrar aula dentro das quatro paredes, bem como a percorrer a evolução e as conquistas da educação infantil ao longo dos anos dentro das políticas públicas. Fechando a parte teórica, debateu-se a exploração dos espaços externos, das áreas abertas e da natureza, com aporte teórico de Léa Tiriba, pesquisadora que cunhou o termo desemparedamento.

O segundo momento deu lugar às oficinas práticas, nas quais os professores confeccionaram materiais pensados para o uso em ambientes externos, apresentados no Quadro 1: o brinquedo Balangandã, produzido com garrafas PET e papel crepom; o giz criativo, feito com gesso e tinta guache; e bonecos de papel machê. Trata-se de materiais de baixo custo e, em parte, reaproveitados, o que favorece sua reprodução nas realidades das unidades escolares.

Quadro 1: Materiais confeccionados nas oficinas e possibilidades de uso em áreas externas

Material	Composição	Possibilidades pedagógicas em áreas externas
Balangandã	Garrafas PET e papel crepom	Brincadeiras de movimento em espaços amplos; exploração do vento, do ritmo e da coordenação motora.
Giz criativo	Gesso e tinta guache	Desenho em pisos e muros; grafismo em grande escala; exploração de cores e texturas.
Bonecos de papel machê	Papel machê	Criação de personagens e narrativas; brincadeiras simbólicas com elementos naturais do entorno.

Fonte: Elaboração da autora (2026), a partir da experiência relatada. A terceira coluna é uma análise da autora.

Ao longo dos encontros, o parque não foi apenas cenário. A presença das árvores, dos pássaros e da luz natural foi incorporada às conversas e às oficinas, de modo que o ambiente passou a integrar a própria dinâmica formativa. A Figura 1 sintetiza o percurso: da discussão teórica à vivência no espaço aberto, da confecção de materiais ao registro da experiência, com o horizonte de que esse movimento alcance, ao final, as práticas com as crianças nas unidades escolares.

Figura 1: Percurso formativo: do desemparedamento dos professores ao desemparedamento das crianças



Fonte: Elaboração da autora (2026), a partir da experiência relatada.

Resultados

Para iniciar o diálogo entre os aspectos que envolvem o tema criança e natureza, torna-se imprescindível recorrer, como afirma Ferreira (2011, p. 33), a uma metáfora: o conhecimento é uma sinfonia, e a sua execução requer a presença de muitos elementos, como os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a plateia, os aparelhos eletrônicos, entre outros. Nessa perspectiva, apresentam-se a seguir os principais pontos positivos e negativos da experiência, sintetizados no Quadro 2.

Pontos positivos

O tema criança e natureza mostrou-se muito pertinente para a prática docente na atualidade, sendo um dos principais motivos a necessidade de reduzir o uso de telas pelas crianças e a falta de liberdade para brincar nas áreas externas. Após a ação, a equipe recebeu bastante feedback positivo, por meio de fotos e depoimentos de professores a respeito das possibilidades de trabalho no âmbito escolar. As propostas de materiais e atividades apresentadas na formação tiveram boa aceitação pelo público, e o ambiente proporcionou o verdadeiro desemparedamento, iniciando pelos próprios professores. Destacam-se, ainda, o entusiasmo dos professores diante da proposta, o empenho dos formadores, as interações do público com os formadores, o engajamento nas execuções e a participação nas atividades.

Pontos negativos

A organização do ambiente demandou grande mão de obra, e faltou água nos banheiros nos primeiros dias de formação, o que impediu o uso das instalações por falta de condições de higiene. Somaram-se a isso a distância do local, que não integra o trajeto costumeiro dos professores, e o cansaço dos participantes, pois alguns vinham direto do trabalho, ainda sem se alimentar, a depender do horário. Percebeu-se, também, que a formação continuada é frequentemente desvalorizada por parte dos profissionais, boa parte dos quais participa por acreditar tratar-se de um compromisso obrigatório da função. Apesar desses entraves, a relevância do tema e a forma como foi tratado e proporcionado aos educadores superaram os contratempos.

Quadro 2: Síntese dos pontos positivos e negativos da experiência

Aspecto	Pontos positivos	Pontos negativos
Ambiente e estrutura	Parque com área verde, árvores e diversidade de pássaros como interlocutor da formação.	Grande demanda de mão de obra para organizar o espaço; falta de água nos banheiros nos primeiros dias.
Participação	Entusiasmo, engajamento nas execuções e interação com os formadores.	Distância do local; cansaço de participantes que vinham direto do trabalho, sem se alimentar.
Propostas e materiais	Boa aceitação das propostas de materiais e atividades.	Não foram registrados pontos negativos específicos.
Reconhecimento da formação	Feedback positivo, por meio de fotos e depoimentos, após a ação.	Participação motivada, em parte, pela percepção de obrigatoriedade.

Fonte: Elaboração da autora (2026), a partir da experiência relatada.

Para a autora, a experiência constituiu um divisor de águas em sua trajetória profissional: ao atuar hoje como formadora, poderá amanhã estar em uma unidade escolar e, nessa condição, saberá do grande valor de desenvolver e proporcionar experiências com e na natureza com as crianças, sabendo que o ambiente natural é um grande aliado no desenvolvimento das habilidades na infância.

Discussão

O desemparedamento começa pelo professor

Os resultados confirmam o argumento de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) de que a transformação das práticas pedagógicas começa pela transformação dos próprios educadores. Ao experimentarem momentos de aprendizagem ao ar livre, os docentes sentiram na própria pele o que significa aprender fora das paredes, ampliando sua capacidade de proporcionar experiências similares às crianças. Os relatos entusiasmados ao final dos encontros indicam que, ao aprenderem em um ambiente natural, os professores tornam-se mais sensíveis às potencialidades desse contexto para o desenvolvimento infantil.

A abordagem formativa dialoga, assim, com o que os autores denominam pedagogia da escuta: um processo em que educadores e crianças aprendem juntos a ler o mundo ao redor. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores não pode se dissociar das práticas que se pretende transformar. O achado articula-se ao que Tardif (2014) descreve como saberes experienciais, aqueles que se constituem no exercício da prática e se incorporam ao modo de ser e de agir do professor. Formar professores em um parque, e não apenas em uma sala de formação, é também uma forma de coerência entre o que se ensina e o que se vive, ideia cara a Freire (1996). Converge, ainda, com a defesa de Nóvoa (2009) de uma formação construída dentro da profissão, com valorização da troca entre pares, característica presente na condução das oficinas por formadores da própria rede.

O parque como terceiro educador e território educativo

Fochi (2015), ao tratar do cotidiano na educação infantil, ressalta que o ambiente é o terceiro educador, conceito herdado da tradição de Reggio Emilia. O Parque Municipal Josepha Coelho cumpriu exatamente esse papel durante os encontros: foi interlocutor, provocador e suporte das aprendizagens. A presença das árvores, dos pássaros e da luz natural não foi apenas cenário decorativo, mas elemento ativo na construção de sentidos pelos professores participantes.
Em termos de Barros (2018), o parque funcionou como um território educativo, ampliando o universo de atuação da rede para além dos muros das unidades escolares e sugerindo que espaços públicos da cidade podem ser incorporados à rotina pedagógica sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura. Sob a ótica de Tuan (2012), a permanência prolongada no parque, ao longo de oito encontros, pode ter favorecido a construção de vínculos afetivos com o lugar, passo importante para que os professores o reconheçam como espaço legítimo de aprendizagem e, por extensão, para que se reconheçam como parte dele.

Documentação pedagógica e produção de saber

Fochi (2015) contribui para a compreensão desses resultados ao sublinhar que a documentação das práticas, como as fotos e os depoimentos coletados após a formação, não é apenas um registro administrativo, mas um instrumento de reflexão e de construção coletiva de conhecimento. Ao sistematizar o que foi vivido, os professores transformam a experiência em saber pedagógico compartilhável, ampliando o alcance das aprendizagens para além dos participantes diretos.

Esse movimento é o mesmo que fundamenta o relato de experiência como modalidade científica (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021): a sistematização reflexiva da prática converte vivências singulares em conhecimento passível de circulação e de debate. Registrar é, assim, também uma forma de dar visibilidade ao que a escola fechada tende a invisibilizar.

Barreiras, diálogo e interdisciplinaridade

As dificuldades enfrentadas (a falta de água nos primeiros dias, a distância do local, o cansaço dos professores e a grande demanda de mão de obra para organizar o ambiente) possuem características interdisciplinares. Em um projeto dessa natureza, comumente encontram-se múltiplas barreiras de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica (FAZENDA, 2011). No relato, é possível reconhecer barreiras materiais, como a infraestrutura do parque e a mobilização de recursos; barreiras pessoais e institucionais, como as jornadas de trabalho que impediam o descanso e a alimentação antes da formação; e barreiras gnoseológicas, relacionadas às concepções sobre o que é conhecimento legítimo e onde ele pode ser produzido. No entanto, essas barreiras poderão ser superadas a partir do desejo de criar, de inovar, de querer ir além, desejo que se manifestou no empenho dos formadores e no engajamento dos professores.

Para Dias (2011, p. 40), pelo diálogo aprendemos a nos conhecer e, à medida que nos conhecemos, vamos nos descobrindo, desvelando-nos e, a partir daí, criando-nos e recriando-nos criticamente, por meio da pedagogia da comunicação. A dimensão dialógica esteve presente nas rodas de conversa e na troca de saberes entre pares nas oficinas, e ajuda a compreender por que as interações entre público e formadores foram destacadas como ponto forte da experiência. Assumpção (2011, p. 2) observa que a interdisciplinaridade, do ponto de vista estático, traria em si uma visão cartesiana de relação biunívoca entre sujeito e objeto, compreendendo pontos de ligação entre os diferentes mundos humanos; em sua dimensão dinâmica, ultrapassaria a segmentação e recuperaria o homem da esfacelação e da mutilação de seu ser e de seu pensar fragmentados. A ideia de desemparedar dialoga com essa dimensão dinâmica: trata-se de superar a fragmentação entre corpo e mente, entre escola e natureza, entre teoria e prática.

Formadora em desemparedamento: voz e autoria

Participar de um momento de formação e capacitação de um grande público de professores, na posição de ministrante do curso, não foi somente prazeroso: agregou muito à construção da autora como profissional da educação. Falar em público sempre foi um dos maiores desafios por ela enfrentados, devido a uma personalidade tímida, talvez decorrente de uma formação escolar deficiente, na qual não houve estímulo para falar e se expressar em público durante toda a trajetória, e de uma criação familiar rígida, na qual sempre foi silenciada: caso questionasse algo aos pais, era interpretado como desobediência, com risco de castigos físicos. Foi, por isso, glorificante vivenciar esses momentos e superar o medo. A experiência lança luz sobre uma face menos visível do emparedamento, o das vozes silenciadas, e mostra que desemparedar pode alcançar também a autoria e a expressão dos sujeitos. Segundo Fazenda (2011):

> O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: e a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir. A solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro. Exige a passagem da subjetividade para a intersubjetividade. (FAZENDA, 2011, p. 18)

A passagem da insegurança individual para a troca e o diálogo, de que trata Fazenda (2011), encontra ressonância na experiência relatada: a formação foi conduzida em equipe, com a colaboração de pares e em um espaço aberto, o que pode ter favorecido a transformação do medo em exercício coletivo de pensar e de construir.

Formação continuada: entre a obrigatoriedade e o desejo

Apesar de ter vivenciado uma experiência tão enriquecedora para a formação continuada de professores, percebeu-se o quanto essa ação é desvalorizada por parte dos profissionais de educação, boa parte dos quais participa por acreditar tratar-se de obrigação e de mais um compromisso com a função, mesmo sabendo que a formação continuada complementa a formação inicial, permitindo que os professores atualizem seus conhecimentos e habilidades e se mantenham preparados para os desafios contemporâneos.

Essa percepção de obrigatoriedade pode ser lida à luz de Nóvoa (2009) e de Freire (1996): formações concebidas como eventos pontuais, descolados do cotidiano e da voz dos professores, podem ser vividas como exigência externa, e não como oportunidade de desenvolvimento. Em contrapartida, propostas que partem da experiência sensível, do protagonismo dos participantes e do reconhecimento de seus saberes podem despertar o desejo de aprender. A boa aceitação registrada nesta ação sugere que o formato vivencial pode ser um caminho para inverter, ao menos em parte, a lógica da obrigatoriedade.

Desemparedamento, telas e emergências climáticas

Pesquisadores como Guilherme Blauth acreditam que o desemparedamento é um dos caminhos para enfrentar as emergências climáticas a partir do protagonismo infantil para pensar políticas que ofereçam uma educação desemparedada (O QUE..., [s. d.]). Segundo Valério (2021), a natureza e seus elementos são os melhores brinquedos para as crianças. Desemparedar significa

incluir tempo nas rotinas escolares para a liberdade de brincar e proporcionar novos jeitos de ensinar que incluam não só a dimensão intelectual, mas também aspectos físicos, sociais, culturais e emocionais (PIORSKI, 2016 apud VALÉRIO, 2021).

Nessa direção, a preocupação dos professores com a redução do uso de telas, registrada nos resultados, não se resume a uma questão de saúde individual, embora as orientações pediátricas sejam claras quanto aos limites de exposição (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019). Liga-se a um projeto mais amplo de reaproximar as crianças do mundo real e de formar sujeitos que reconheçam a natureza como parte de si e, por isso, se disponham a cuidar dela. Os achados aqui relatados não permitem afirmar efeitos sobre a educação ambiental das crianças, mas sinalizam que a formação docente é condição para que essa agenda chegue às unidades escolares.

Implicações para a prática pedagógica e para novas formações

A experiência permite extrair alguns princípios que podem orientar tanto o trabalho com as crianças quanto novas ações formativas, reunidos no Quadro 3. Trata-se de indicações derivadas da análise, e não de resultados mensurados.

Quadro 3: Princípios orientadores para práticas desemparedadas e novas formações

Princípio	Desdobramento para a prática
Experimentar antes de propor	Promover formações que coloquem os professores em contato com o ambiente natural antes de discutirem seu uso com as crianças.
Ocupar os territórios do entorno	Mapear parques, praças, quintais e áreas verdes próximas às unidades e planejar seu uso pedagógico contínuo (BARROS, 2018).
Garantir condições materiais	Prever água, sanitários, alimentação e deslocamento, considerando a jornada de trabalho dos participantes.
Documentar para compreender	Registrar as experiências por meio de fotos, anotações e depoimentos e usá-los como base de reflexão coletiva (FOCHI, 2015).
Escutar professores e crianças	Abrir espaço para que educadores e crianças sejam ouvidos e participem das decisões (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013).
Sustentar no tempo	Transformar experiências pontuais em rotina, com tempo garantido para o brincar livre ao ar livre (VALÉRIO, 2021).

Fonte: Elaboração da autora (2026), a partir da experiência relatada e do referencial teórico.

Limites do estudo

Por fim, reconhecem-se os limites do estudo. Trata-se do relato de uma única ação, em um contexto específico, sustentado pela observação participante da própria formadora, o que implica um olhar implicado e subjetivo, característico do relato de experiência, mas que não permite generalizações. Os dados produzidos (registros, depoimentos espontâneos e anotações) não foram sistematizados por instrumentos padronizados, e o estudo não acompanhou os desdobramentos da formação nas práticas efetivas com as crianças nas unidades escolares, nem ouviu as próprias crianças. Pesquisas futuras poderão preencher essas lacunas, acompanhando as escolas participantes, analisando a permanência das mudanças nas rotinas e incorporando a escuta das crianças, em coerência com a perspectiva da Pedagogia-em-Participação.

Considerações finais

Diante da prática relatada, fica mais evidente a necessidade de cursos de formação continuada para professores, tendo em vista as altas demandas de novos desafios no âmbito escolar e o uso exacerbado de tecnologias por parte das crianças, em consequência da falta de liberdade, o que leva a uma perda de contato com o mundo real e com a natureza.

Assim sendo, o desemparedamento não se trata apenas de levar as crianças para fora, mas de integrar a natureza à educação, proporcionando experiências significativas e saudáveis. É uma abordagem que beneficia não apenas as crianças, mas também toda a comunidade escolar e as cidades em que vivemos. As contribuições de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) e de Fochi (2015) reforçam que essa integração precisa ser intencional, documentada e sustentada por uma formação docente que coloque o educador no papel de pesquisador do seu próprio cotidiano.

Retomando a questão que orientou este relato, a experiência sugere que uma formação realizada em contato direto com a natureza contribui para que professores reconheçam o potencial pedagógico dos espaços externos, pois transforma o desemparedamento em vivência antes de convertê-lo em proposta. Ao mesmo tempo, evidencia que essa contribuição depende de condições materiais adequadas, de tempo e do reconhecimento da formação como direito e desejo, e não apenas como obrigação.

Conclui-se que relatar essa experiência e deixá-la registrada é muito importante para o trajeto profissional da autora, pois essa vivência foi de grande contribuição para a prática de muitos educadores da região, contribuindo para o despertar das necessidades emergentes voltadas para o planeta. Recomenda-se que novas ações acompanhem o desdobramento da formação nas unidades escolares e incluam a escuta das crianças, de modo a fortalecer o senso de pertencimento ao território natureza que motivou este trabalho.

Referências

ASSUMPÇÃO, I. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno – Capítulo 3. In: FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 2.

BARROS, M. I. A. de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana; Programa Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. do. O papel do professor na formação do aluno na educação básica. **Educação Pública**, v. 18, n. 14, 2018.

DIAS, L. S. de M. Interdisciplinaridade: em tempo de diálogo – Capítulo 6. In: FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 40.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade – Capítulo 5. In: FAZENDA, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 33.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

O QUE é essa tal prática de desemparedamento da infância? **Lunetas**, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: https://lunetas.com.br/o-que-e-essa-tal-pratica-de-desemparedamento-da-infancia. Acesso em: 4 jul. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspetiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação**: #MenosTelas #MaisSaúde. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). Rio de Janeiro: SBP, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 227-244.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TUAN, Y.-F. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.

VALÉRIO, V. G. A. **Desemparedando a infância**: as crianças e o quintal brincante da creche. 1. ed. São Paulo: Amélie Editorial, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age**. Geneva: WHO, 2019.