https://doi.org/10.62987/d0qhec97

Desemparedamento docente: relato de formação continuada em um parque municipal com professores da Educação Infantil

Maria das Dores Santos Andrade

Universidade de Pernambuco (UPE). Mestranda em Educação
Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPI/UPE).
ORCID: 0009-0000-8746-8308.
E-mail: doramaciel24@yahoo.com.br.

Tarcísio Fulgêncio Alves da Silva

Universidade de Pernambuco (UPE).
Professor Associado da UPE e docente permanente do PPGFPPI/UPE.
ORCID: 0000-0001-5982-9954. E-mail: tarcisio.silva@upe.br.

Iagrici Maria de Lima Maranhão
Universidade de Pernambuco (UPE).
Professora Adjunta
ORCID: 0000-0003-0492-8394.
E-mail: iagrici.lima@upe.br

Resumo: Este artigo relata uma ação de formação continuada com professores da Educação Infantil da rede municipal de Petrolina, Pernambuco, realizada em junho de 2024 no Parque Municipal Josepha Coelho. O objetivo é socializar a experiência de uma equipe de formadores e discutir o desemparedamento docente como condição para que os professores ampliem o uso dos espaços externos com as crianças. Trata-se de um relato de experiência, de abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos por observação participante, registros fotográficos, depoimentos espontâneos e anotações descritivas, analisados de modo interpretativo. A formação, de 32 horas distribuídas em oito encontros, combinou rodas de conversa teórico-reflexivas e oficinas de confecção de materiais para áreas externas. A análise dialoga com estudos sobre desemparedamento, pedagogia da participação, documentação pedagógica e formação docente. A experiência indica boa receptividade das propostas e reconhecimento, pelos professores, do potencial pedagógico dos espaços externos, ao lado de dificuldades estruturais e da percepção da formação continuada como obrigação. Sugere-se que vivenciar a natureza na própria formação favorece o desemparedamento das práticas docentes, o que exige condições materiais adequadas e acompanhamento posterior nas unidades escolares.

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

Teachers' unwalling: a report on continuing education in a municipal park with early childhood teachers

Revista Científica Multidisciplinar Nova Terra, v. 03, p. 01-20, jan./dez., 2026. e-ISSN 2965-9787.
Submetido em 01/11/2026, Aprovado em 23/11/2026, Publicado em 23/11/2026.

Abstract: This article reports 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 experience of a team of teacher educators and to discuss teachers' unwalling as a condition for expanding the use of outdoor spaces with children. This is a qualitative experience report, with data produced through participant observation, photographic records, spontaneous testimonies and descriptive notes, analyzed interpretively. The 32-hour program, divided into eight meetings, combined reflective discussion circles and workshops for making materials for outdoor use. The analysis draws on studies about unwalling, participation-based pedagogy, pedagogical documentation and teacher education. The experience indicates good reception of the proposals and the teachers' recognition of the pedagogical potential of outdoor spaces, alongside structural difficulties and the perception of continuing education as an obligation. It suggests that experiencing nature during their own training favors the unwalling of teaching practices, which requires adequate material conditions and follow-up in schools.

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

Desemparedamiento docente: relato de una formación continua en un parque municipal con docentes de Educación Infantil

Resumen: Este artículo relata 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 la experiencia de un equipo de formadores y discutir el desemparedamiento docente como condición para que los profesores amplíen el uso de los espacios exteriores con los niños. Se trata de un relato de experiencia, de enfoque cualitativo, 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, combinó ruedas de conversación teórico-reflexivas y talleres de elaboración de materiales para espacios exteriores. El análisis dialoga con estudios sobre desemparedamiento, pedagogía de la participación, documentación pedagógica y formación docente. La experiencia indica 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 percepción de la formación continua como obligación. Se sugiere que vivir la naturaleza en la propia formación favorece el desemparedamiento de las prácticas docentes, lo que exige condiciones materiales adecuadas y acompañamiento posterior en las escuelas.

Palabras-Clave: Desemparedamiento. Educación Infantil. Formación continua. Naturaleza.

Introdução

O desemparedamento da infância é um movimento de ampliação do contato das crianças com a

natureza e com os espaços externos às salas de aula. Cunhado pela pesquisadora Léa Tiriba, o termo designa o rompimento 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, apontados como 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 influencia a forma como as crianças se relacionam com o território em que vivem: quanto mais os educadores estimulam que esse território seja um lugar de aprendizado, mais se fortalece o sentimento de pertencimento, pois é ao reconhecer que faz parte do lugar por direito que o sujeito passa a desejar preservá-lo.

Para que o professor possa promover experiências dessa natureza com as crianças, é preciso que ele próprio as tenha vivido, o que coloca a formação continuada no centro da discussão. Cabe ao educador incentivar o uso das áreas externas do ambiente escolar, proporcionando às crianças conhecer a natureza de forma real e prazerosa, mas esse movimento dificilmente se sustenta sem que o próprio professor se reconheça como parte desse território.

Este texto é um relato de experiência (RE) e parte do entendimento de que a escrita de vivências pode contribuir para a produção de conhecimento, ao articular saberes escolarizados e aprendizagens advindas das experiências socioculturais (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021). Seu objetivo é socializar as vivências de uma equipe de formadores de professores em uma ação formativa realizada em contato direto com a natureza, descrevendo o seu desenvolvimento e discutindo o desemparedamento docente como condição para o uso dos espaços externos com as crianças (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? Embora o horizonte da ação seja o pertencimento das crianças ao território natureza, o relato trata do primeiro passo desse caminho, a formação dos professores, e não avalia efeitos sobre as crianças.

Além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico, o percurso metodológico, o relato da experiência formativa, os resultados, a discussão, os limites do estudo 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. 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 da coletânea 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 Organização Mundial da Saúde (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 neste 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 pode ser pensada como 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 e saberes docentes

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.

Esses autores sustentam, em conjunto, a premissa que orienta a ação aqui relatada: formar professores em contato com aquilo que se espera que eles proporcionem às crianças.

Metodologia

Tipo de estudo

O presente trabalho é um relato de experiência, de abordagem qualitativa. 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. A ação foi planejada e refletida pela equipe de formadores, mas o texto não se estrutura como pesquisa-ação, pois não envolveu ciclos sistemáticos de planejamento, intervenção e reflexão conduzidos em conjunto com os participantes.

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.

Como a formação é uma atividade institucional, preferimos não detalhar muitos elementos para que não ocorresse identificação dos pares.

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 foi intencional: colocar os próprios professores em contato direto com a natureza, promovendo o desemparedamento docente como condição prévia para que pudessem, depois, 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.

Produção e análise dos dados

Os dados que sustentam este relato foram produzidos a partir da observação participante da primeira 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 na formação dos participantes. 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 e de Fochi (2015) sobre documentação pedagógica e cotidiano na educação infantil. Para fins de exposição,

os achados foram agrupados em eixos: o desemparedamento dos professores; o ambiente como agente educativo; a documentação e a produção de saber; as condições materiais e organizacionais; e o reconhecimento da formação continuada.

Posicionamento dos autores e aspectos éticos

A primeira autora atuou como formadora na ação e realizou a observação participante; o relato é, portanto, produzido por quem integrou a experiência, o que implica um olhar implicado. O segundo autor. Por tratar-se de relato decorrente da prática profissional, sem identificação dos participantes, o estudo enquadra-se nas situações previstas no art. 1º, parágrafo único, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispensam registro e avaliação pelo sistema Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (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 (politereftalato de etileno) 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 (análise dos autores)
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 dos autores (2026), a partir da experiência relatada.

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 dos autores (2026), a partir da experiência relatada.

Resultados

Pontos positivos

O tema criança e natureza mostrou-se pertinente para a prática docente, em especial diante da preocupação dos professores com o uso de telas pelas crianças e com a pouca liberdade para brincar nas áreas externas. Após a ação, a equipe recebeu fotos e depoimentos de professores a respeito das possibilidades de trabalho no âmbito escolar. As propostas de materiais e atividades tiveram boa aceitação, e os registros da equipe indicam entusiasmo diante da proposta, engajamento nas execuções, interação do público com os formadores e participação nas atividades. O ambiente, por sua vez, permitiu que o desemparedamento fosse vivido pelos próprios professores antes de ser proposto às crianças.

Pontos que dificultaram a ação

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. Na percepção da equipe, a relevância do tema e a forma como foi conduzido compensaram esses contratempos.

Discussão

O desemparedamento começa pelo professor

Os registros da equipe convergem com 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 puderam vivenciar o que significa aprender fora das paredes, o que pode ampliar sua capacidade de proporcionar experiências similares às crianças. Os relatos de entusiasmo ao final dos encontros sugerem 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, retoma a noção de ambiente como terceiro educador, herdada da tradição de Reggio Emilia. À luz dessa noção, o Parque Municipal Josepha Coelho parece ter funcionado como interlocutor e suporte das aprendizagens durante os encontros: a presença das árvores, dos pássaros e da luz natural foi incorporada às conversas e às oficinas, e não apenas ao cenário.

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.

Para além de levar materiais para fora

Se o emparedamento se caracteriza pelo pouco acesso ao ar livre, à terra, à água e à vegetação (TIRIBA, 2018), o desemparedamento não se esgota em transferir atividades ou brinquedos da sala para o espaço externo. Os materiais confeccionados nas oficinas (Balangandã, giz criativo e bonecos de papel machê) são artesanais e poderiam, em princípio, ser usados também dentro da

sala; seu potencial para o desemparedamento depende de como serão mobilizados com as crianças, o que este relato não acompanhou. Novas formações podem ampliar a proposta, incorporando de modo mais explícito elementos naturais, como terra, água, folhas e sementes, e a exploração livre pelas crianças.

O contexto local também merece atenção. Em uma cidade do semiárido, planejar o desemparedamento envolve perguntas sobre horários mais adequados, sombra e hidratação, e sobre o aproveitamento da biodiversidade do próprio território. Esses aspectos não foram sistematizados neste relato e podem orientar os próximos passos da formação.

Documentação pedagógica e produção de saber

Fochi (2015) contribui para a compreensão desta experiência 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 podem transformar 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.

Condições materiais e formação continuada: entre a obrigatoriedade e o desejo

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) são de ordem material e organizacional. Elas mostram que o desemparedamento depende de condições concretas, como água, sanitários, alimentação e deslocamento, e de que a jornada de trabalho dos participantes seja

considerada no planejamento da formação.

A percepção de obrigatoriedade, por sua vez, 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 importante 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 2. Trata-se de indicações derivadas da análise, e não de resultados mensurados.

Quadro 2: 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.
Ir além do espaço	Planejar experiências que envolvam terra, água e vegetação, e não apenas materiais levados para fora (TIRIBA, 2018).
Considerar o contexto local	Planejar horários, sombra e hidratação e explorar a biodiversidade do território semiárido.
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 dos autores (2026), a partir da experiência relatada e do referencial teórico.

Limites do estudo

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 o uso dos materiais confeccionados, 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

A experiência relatada sugere a importância de ações de formação continuada que coloquem os professores em contato direto com a natureza, diante dos desafios atuais do trabalho com a infância, entre eles o uso intenso de telas pelas crianças e a pouca liberdade para brincar ao ar livre.

O desemparedamento não se trata apenas de levar as crianças para fora, mas de integrar a natureza à educação, proporcionando experiências significativas e saudáveis. 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 pode contribuir 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. Para a primeira autora, atuar como formadora nessa ação ampliou a compreensão do valor das experiências com e na natureza.

Recomenda-se que novas ações acompanhem o desdobramento da formação nas unidades escolares, incluam a escuta das crianças e explorem de modo mais explícito os elementos naturais

e as características do território, de modo a fortalecer o senso de pertencimento ao território natureza que motivou este trabalho.

Referências

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. **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. 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. 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.

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.

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.

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.