

Emparedamento escolar e injustiça ambiental: onde brincam as crianças?

Lea Tiriba¹ 

Resumo

Tomando a brincadeira como constitutiva dos humanos, seres que sempre brincaram, em todos os tempos e culturas, este ensaio se desenvolve com base na ideia de que cuidar das crianças é assegurar suas possibilidades de brincar. Assim, defende o livre brincar a partir das considerações de que as crianças brasileiras são cidadãs de direitos, presentes nas lutas dos movimentos sociais; são seres orgânico-culturais submetidos a situações de emparedamento nas escolas e cerceamento nos territórios urbanos, vítimas de injustiças ambientais. O texto traz dados de pesquisa-intervenção sobre o livre brincar como experiência de ensino e pesquisa. As referências são encontradas nos campos de estudos da infância, da educação infantil, filosofia espinozana e dos estudos de/contracoloniais.

Palavras-chave: Direito ao livre brincar-pesquisar; Metodologia contracolonial teórico-brincante; Territórios escolares.

Abstract

School walls and environmental injustice: Where do children play?

Understanding play as constitutive of humans, beings who have always played, in all times and cultures, this essay is developed based on the idea that caring for children is ensuring their possibilities to play. Thus, it defends free play, based on the considerations that Brazilian children are citizens with rights, present in the struggles of social movements; They are organic-cultural beings who are subjected to situations of enclosure in schools, restrictions in urban territories and are victims of environmental injustices. The text brings data from intervention research on free play as a teaching and research experience. References are found in the fields of childhood studies, early childhood education, Spinoza philosophy and counter-colonial studies.

Keywords: Right to free play-research; Theoretical-playful countercolonial methodology; School territories.

Resumen

Muros escolares e injusticia ambiental: ¿Dónde juegan los niños?

Entendiendo el juego como constitutivo del ser humano, seres que siempre han jugado, en todos los tiempos y culturas, se desarrolla este ensayo a partir de la idea de que cuidar a los niños es asegurar sus posibilidades de jugar. Así, defiende el juego libre, partiendo de la consideración de que los niños brasileños son ciudadanos con derechos, presentes en las luchas de los movimientos sociales; Son

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

seres orgânico-culturais que están sometidos a situaciones de encierro en las escuelas, restricciones en los territorios urbanos y son víctimas de injusticias ambientales. El texto trae datos de investigaciones de intervención sobre el juego libre como experiencia docente e investigadora. Se encuentran referencias en los campos de los estudios de la infancia, la educación de la primera infancia, la filosofía de Spinoza y los estudios contracoloniales.

Palabras clave: Derecho al juego libre-investigación; Metodología contracolonial teórico-lúdica; Territorios escolares.

Introdução

Este ensaio teórico aborda os espaços da escola e da cidade, vivenciados em experiências de pesquisa-intervenção. É a partir delas que me proponho a refletir sobre questões que dizem respeito à qualidade do existir cotidiano, a exigir não apenas parques e pracinhas à disposição das crianças, mas cidades desarmadas, territórios que, inteiramente, brinquem. Sendo um ato pelo qual os infantes humanos possibilitam o seu desenvolvimento (Vygotsky, 1989; Spinoza, 2009; Winnicott, 1975), brincar é condição da existência saudável, portanto, é um direito; e, como tal, objeto de cuidado. Nessa perspectiva, proteger o brincar é o desafio de uma ética cuja pedagogia considera o cuidado como base, princípio, condição *sine qua non* do pleno viver humano (Boff, 1999; Tronto, 1997). Ética que se faz premente afirmar, considerando os ferimentos provocados nas ecologias pessoal, social e ambiental (Guattari, 1990) pelo modo de organização capitalístico hegemônico. Assim, proteger o direito de brincar pressupõe uma disputa de valores, tornando visíveis modos de viver e de sentir que sempre estiveram na mira do projeto capitalístico. Nesse horizonte, a intenção é sensibilizar para a necessidade de aproximação daquilo que o empreendimento capitalista colonizador sempre necessitou fragilizar: a coletividade, a solidariedade, a criação, o encontro das gerações, omnilateralidade, a natureza, a ludicidade, a brincadeira.

O texto aborda a temática do direito a brincadeira nos espaços onde vivem, mas, fundamentalmente, na instituição escolar, entendendo-a como espaço público que existe em função delas; e que, portanto, deve estar organizada a partir de suas necessidades, como está definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394, 1996), e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Resolução nº 5, 2009).

Instigada por desafios que enfrento como professora da universidade pública que atua em parceria com escolas de educação infantil, trago dados iniciais de

pesquisa-intervenção que investem no sentido de propiciar às crianças oportunidades de brincar em espaços abertos; experiências que seriam simples, por exemplo, ir com elas até a praia ou à praça que está a poucos metros, fazer caminhadas pelo entorno, ou mesmo circular livremente pelos espaços da escola; dificuldades que, historicamente, sempre se fizeram presentes, mas que, nos dias de hoje, se acentuam, em função do sentimento quase que generalizado de medo e obsessão por segurança (Baumann, 2009).

Faço a defesa de seu direito de brincar, nos espaços onde vivem e também na escola, considerando as crianças como seres orgânico-culturais que são cidadãs de direitos (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988), seres da cultura e da natureza (Vygotsky, 1989; Spinoza, 2009), que estão submetidas a situações de emparedamento nas escolas, o que significa tempo diminuto ao ar livre (Tiriba, 2005; 2018; Ribeiro et al., 2017); que vivem a quase impossibilidade de circular pela cidade (Muniz, 2018); que são vítimas de políticas excludentes (Carreiro & Tavares, 2018); participam de conflitos sociais (Aquino & Gonçalves, 2018); e enfrentam situações de injustiça ambiental (Cosenza, Kassiadou, & Sánchez, 2014; Ferdinand, 2022).

Considerando a instituição escolar como espaço público que existe em função das crianças (Lei nº 9.394, 1996; Resolução nº 5, 2009; Resolução CNE nº 2, 2012; Resolução CNE nº 1, 2012), o texto defende o seu direito de brincar-pesquisar-circular livremente nos pátios escolares, territórios que de fato não lhes pertencem, embora, de direito, sejam seus!

Direito e não direito ao brincar

Se, na Europa dos séculos XVII e XVIII, o capitalismo emergente restringiu o brincar às crianças e às pessoas do povo, nos contextos urbanos atuais, nem às crianças o brincar está assegurado. Vivendo em grandes conglomerados humanos, num tempo de produtivismo exacerbado, condições de moradia verticalizadas, perigos externos às vezes mortais, os bons encontros podem ser apenas acasos. Nesses contextos, as brincadeiras comunitárias ou entre pais e filhos se limitam a raros intervalos entre duras jornadas de trabalho, ou, simplesmente, não existem. Qual o objetivo de brincar? Nenhum, a não ser gozar, desfrutar das interações que a vida oferece, constituir-se gente, nelas fruir: isso não faz sentido em sociedades regidas por relações de lucro e poder. Se brincar não interessa à lógica de mercado, se este

não é o espírito da sociedade, como assegurar esse direito aos humanos recém-chegados ao convívio social?

A realidade é que o discurso de proteção das crianças entra inevitavelmente em contradição com o que seria condição para a sua garantia: a forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista. O direito à infância está relacionado à totalidade da vida social, não há proteção infantil na ausência de políticas que assegurem dignas condições sociais para os adultos que cuidam delas. Se as crianças vivem no mesmo mundo que nós e internalizam a cultura (Vygotsky, 1989), faz sentido imaginá-las ausentes e alienadas das situações de opressão, no cotidiano de vida familiar, no bairro, em casa, no planeta, na escola?

As crianças que vivenciam a luta pelo direito à moradia enfrentam a polícia em embates contra a demolição de suas casas, sofrem com a brutalidade da remoção forçada, a demolição de suas residências sem aviso prévio e de madrugada. Meninos e meninas participam ao lado dos adultos em defesa de direitos porque vivem entre eles: simples assim! Inseridas em movimentos sociais de luta por territórios, como é o caso das crianças cariocas atingidas pela política de remoção das populações pobres da cidade, foram violentamente deslocadas de seus espaços de moradia para dar lugar aos empreendimentos milionários que possibilitaram os megaeventos – copa e olimpíadas – realizados na cidade entre 2014 e 2016 (Aquino & Gonçalves, 2018; Schlesinger, 2017)

Elas se alegram e sofrem com a realidade de que são parte, elaboram e reelaboram sentires-pensares sobre o que vivenciam a sós ou na companhia dos adultos; encaram situações a que dão respostas inusitadas e surpreendentes porque são capazes de olhar o mundo de outros pontos de vista, porque brincam com a vida; e, por isso, aprendem a transgredir, a responder ao inusitado, a inventar possibilidades de agir, de existir, resistir e reexistir, perseverar na existência (Spinoza, 2009).

Para as crianças das classes populares, que, prioritariamente, são as que frequentam a escola pública, a realidade dos bairros periféricos onde residem não favorece o livre circular, porque geralmente são carentes de áreas verdes, parques, jardins que satisfariam a necessidade de pesquisas da realidade, jogos de bola, liberdade, convívio prazeroso; ambientes que seriam propícios ao brincar, a atividades criativas, de reelaboração, expressão e comunicação de experiências, aprendizagens sobre si e sobre os significados culturais de seu meio social; portanto, favoráveis a

que as crianças construíssem uma ideia positiva do lugar onde vivem, de si, do mundo, da vida (Tiriba, 2018b).

A situação de pouco contato com os espaços abertos é comum também na vida doméstica das famílias, por razões de segurança ou de falta de recursos financeiros, como fica claro nos depoimentos das professoras e das famílias que participam das atividades que realizamos nas escolas, elas pouco saem de casa nos finais de semana. Nas periferias urbanas, a cena se agrava em função de situação de injustiça ambiental, fruto de um processo de acumulação capitalista que priva as populações mais pobres de acesso aos recursos naturais, serviços ambientais e qualidade de vida.

Inúmeros processos de degradação ambiental atingem a dignidade humana de indivíduos e de comunidades humanas inteiras, na exata proporção da desigualdade social existente. A degradação do ambiente, nesse aspecto, é, efetivamente, uma ameaça aos Direitos Humanos, já que muitas vezes atingem a vida, a saúde e a cultura de indivíduos e comunidades humanas em estado de maior vulnerabilidade social, de modo mais intenso e desproporcional em comparação com o restante da população, em verdadeiros processos de recusa à dignidade humana dos atingidos (Rammê, 2012, p. 140).

A luta pelos direitos das crianças de circularem nos espaços públicos urbanos, entre eles, os pátios e entorno das escolas, articula direitos humanos e direitos ambientais, natureza e cultura. Este elo entre desigualdade social, desequilíbrio ambiental e sofrimento pessoal, pouco visível ao longo da história ocidental, se evidenciou nas últimas décadas, em um cenário de crise e de conflitos socioambientais, cada vez mais explícitos, especialmente nas “zonas de sacrifício” da expansão capitalista, onde há crescente expropriação da terra e de meios de sobrevivência, tanto nas periferias das cidades como nas regiões habitadas por comunidades e povos originários e tradicionais (Cosenza et al., 2014).

Onde brincam as crianças? Quais espaços são assegurados para o brincar em contextos socioambientais onde o crescente processo de acumulação de capital tem demandado, cada vez mais, a exploração do entorno natural e social, gerando degradação, conflitos provocados por violentos processos de desapropriação e de remoção? Inseridas nesses contextos, enfraquecidas, que concepções de vida e de natureza elas internalizam, que afetos de amor, de indiferença, de ódio, de alegria e tristeza afirmam?

Orr (1995) diz que o primeiro compromisso da escola deveria ser o de ensinar as crianças a amarem um lugar. O amor seria o fundamento de ações de cuidado desse lugar, fortalecedor da condição biofílica do humano (Profice, 2016; Fromm, 1973; Freire, 1967), que, atraído pelo mundo natural, busca o que é vivo. Esta condição se

intensifica ou enfraquece de acordo com as condições que a cultura lhe oferece, de proximidade ou distanciamento.

A questão que se coloca é: como amar um lugar, um ambiente que, por conta de políticas de zoneamento excludente, foi definido como local de depósitos de resíduos, incineradores, aterros, poluição industrial, e instalações nucleares? Em nome da saúde das crianças, lembramos: “Quem imagina que aquilo que ama é destruído se entristecerá; se, por outro lado, imagina que aquilo que ama é conservado, se alegrará” (Spinoza, 2009, p. 112).

A partilha injusta de riscos e males ambientais, vivenciada por crianças pobres, negras, indígenas, revela a iniquidade em termos culturais e socioeconômicos, evidenciando que nem os custos da poluição, ou sequer os benefícios da proteção ambiental, têm sido uniformemente distribuídos por toda a sociedade; revela, portanto, o racismo ambiental expresso nos espaços frequentados por crianças pertencentes a estas comunidades e povos. Nessa linha de pensamento, os estudos de Ferdinand (2022) contribuem para a análise das condições de degradação dos territórios escolares, como correspondentes à macro- necropolíticas que, desde a infância, as fragiliza e as submete.

Frente a esse conjunto de fatores socioambientais que concorrem para uma realidade extremamente desfavorável, especialmente para as crianças mais pobres, a escola representa o quê? Se de um lado, o acesso significa uma conquista de direitos, de outro, tem implicado também um movimento sem precedentes de institucionalização da infância. Seja na cidade ou no campo, a cada dia elas passam mais tempo brincando em espaços fechados, entretidas com brinquedos e aparelhos eletrônicos (Girardello & Munarim, 2012), ou na escola, emparedadas (Tiriba, 2005; 2018a; 2018c; Rosa, 2014).

Cuidar do brincar como experiência de ensino e pesquisa

Se cuidar significa atender às necessidades humanas básicas, cuidar das crianças significa cuidar de suas possibilidades de brincar. Porque a brincadeira é própria da saúde (Winnicott, 1975). Porque, como estruturadora do desenvolvimento humano, é uma necessidade universal, invariável, comum a todos os tempos, a todas as culturas. O que varia de acordo com as regiões e as condições históricas são os *satisfatores*, são os modos de satisfazer as necessidades universais (Max-Neff, 1998). Os modos de cuidar são construções sociais porque não há uma

quantidade de cuidados e nem um modo de cuidar que sirva todas as pessoas igualmente (Tronto, 1997). Cuidar do brincar significa assegurar os modos pelos quais, em cada cultura, estabelecendo laços, estabelecendo vínculos, as crianças mantêm a sua integridade.

Para Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade constitutiva de nossa humanidade, forma de integração do filhote humano ao ambiente sócio-histórico-cultural: as crianças brincam porque brincar é ação inerente à existência, é fonte de inserção da cultura, de leitura singular de sistemas simbólicos, por meio dos quais as novas gerações recriam a cultura, a realidade. Brincar é, portanto, uma atividade cultural, além de ser uma atividade psicológica “[...] por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social [...]” (Borba, 2009, p.42).

A partir da filosofia de Spinoza (2009), podemos dizer que as crianças brincam pela necessidade de se manterem como parte de um universo único. Como membros de uma espécie que existe em conexão com milhares de outras espécies, os infantes humanos, brincando, mantêm viva esta conexão. Brincam porque afetam e são afetadas por outras formas de vida que compõe também a natureza-ambiente, humana e não humana, de que são parte. A sua integridade depende do estado de conexão porque a potência da vida está relacionada à diversidade, à existência de muitas formas de vida que conversam entre si: trocam oxigênio, água, calor, afeto, tudo de que necessitam para manter o equilíbrio de cada indivíduo e do ambiente sociobiocultural que habitam. Quanto maior for a rede de relacionamentos, maiores as possibilidades de a vida perseverar (Maturana, 1998).

Os infantes humanos são membros de uma das espécies que participam da dança da vida. Movimentam-se em relação a outras formas de vida, desejam isso, pedem isso no dia a dia da vida e da escola porque necessitam se manter em conexão. É essa possibilidade que o movimento brincante propicia, como fruto e expressão da potência de agir, que assegura aos sujeitos o fortalecimento do *conatus*, a capacidade de perseverarem em sua integridade, enquanto modos de expressão da natureza que existem entrelaçados com outros modos de expressão, humanos e/ou não humanos, por quem se sentem biofilicamente atraídas, e com quem as crianças sempre desejam brincar. As crianças perseveram no movimento de busca do que necessitam, com vistas a realizar um bom encontro com alguém ou alguma coisa que expande suas

possibilidades de manterem-se e serem mais, porque cada ser é em coexistência com outros seres. Como nas palavras de Spinoza (2009),

o corpo humano compõe-se de muitos indivíduos (de natureza diferente), cada um dos quais é também altamente composto. [...] os indivíduos que compõem o corpo humano e, conseqüentemente o próprio corpo humano, são afetados pelos corpos exteriores de muitas maneiras. [...] o corpo humano tem necessidade, para conservar-se, de muitos outros corpos, pelos quais ele é como que continuamente regenerado. [...] o corpo humano pode mover e arranjar os corpos exteriores de muitas maneiras (p. 66).

Na perspectiva de cuidar de sua integridade humana, como mantê-las na escola em estado de conexão, isto é, brincando-pesquisando livremente entre si com outros modos de expressão da natureza? Se conhecer é ato de corpo inteiro, a liberdade de buscar conexão é condição para o pleno desenvolvimento humano, é, portanto, imperativo pedagógico, não é opção! Que metodologias de formação de professoras/es nos ensinarão a aprender-ensinar-brincar na escola?

A experiência aqui relatada traz achados parciais de pesquisa-intervenção (2010), cujo sentido é o de compreender, questionar, fraturar e reinventar um modo de funcionamento escolar que supervaloriza os processos racionais, abre pouco espaço para relações com a natureza, se distancia do humano em sua condição animal, não qualifica os caminhos da imaginação e da criação, contribui para a formação de corpos dóceis, ensina individualismo e competição (Sparano et al, 2023).

Na contramão da perspectiva adultocêntrica emparedadora, a pesquisa-intervenção que realizamos busca caminhos de acesso à realidade para além do que existe, considerando-a como um campo de possibilidades em que estão postas também alternativas. Produzindo movimentos de desfamiliarização em relação ao que está instituído e é hegemônico, a proposta de trabalhar em espaços abertos funciona como elemento de ruptura (Foucault, 1987; Veiga-Neto, 2004), que indaga, provoca e incentiva desobediências epistêmicas (Mignolo & Veiga, 2021).

Temos como referência legal o direito aos movimentos amplos e aos deslocamentos (Resolução nº 5, 2009, art. 8º, par 1º, VI), como condição para meninos e meninas mantenham-se em interconexão com os cosmos. Entretanto, se nas instituições escolares há dificuldade de aceitação dos movimentos que fazem para interagir entre humanos (Luz, 2012; Guimarães, 2008), maior ainda é a dificuldade de acolhimento de suas necessidades/desejos de conexão com tudo que habita as terras, as águas, o ar (Tiriba, 2018a; Vollger et al., 2017).

As DCNEI afirmam o direito ao transitar nos espaços internos e nos espaços externos às instituições; isto é, inclui também o acesso ao universo que está para além dos muros escolares: o entorno, o bairro, o patrimônio cultural e ambiental da localidade e da cidade. Nessa linha de intenção, buscamos materializar os direitos de interagir e brincar, ao movimento livre do corpo em espaços amplos, internos e externos às instituições, ao direito de conexão com a natureza, à liberdade de expressão e de escolha, ao exercício da democracia.

A intenção é a de desenhar outras possibilidades de trabalho com crianças e professoras/es, considerando que o modelo de escola que conhecemos foi concebido no contexto de sociedades europeias modernas. Situadas em uma cultura encharcada de valores afro-indígenas e ameríndios, pretendemos abrir lugares, no cotidiano das instituições escolares para movimentos de reinvenção de modos de pensar, sentir e educar que escapem da lógica ocidental hegemônica. Para tanto, façam o resgate de perspectivas ontológicas e epistemológicas que são próprias de nossos povos originários e tradicionais do continente latino-americano e caribenho, especialmente os brasileiros (Cruz, 2012), perspectivas fundadas em modos de pensar, sentir, trabalhar e educar que não tenham como referência o paradigma da globalização e se constituam como alternativas contracoloniais (Porto-Gonçalves, 2017; Mignolo & Veiga, 2021; Santos, 2023).

Os dados aqui apresentados são fruto de experiências de formação inicial e continuada, que articulam atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação infantil, envolvendo especialmente alunas/alunos das disciplinas “Educação infantil” e “Estágio supervisionado em educação infantil”, do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em atividades que articulam o estudo teórico com a vivência de relações brincantes com crianças de dois a seis anos de creches e pré-escolas situadas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Experimentando o que temos denominado como *metodologias contracoloniais-teórico-brincantes* (Miranda & Riascos, 2018; Schafer, Guedes & Tiriba, 2017; Cavaliere, Mello, & Tiriba, 2022), as atividades com as crianças são planejadas e avaliadas nas

² A denominação contracolonial (Santos, 2023) se deve ao fato de considerarmos que as crianças ainda não foram capturadas pelas necropolíticas colonialistas, portanto, não se trata de investirmos em perspectivas decoloniais, mas em contrariar práticas, tempos, espaços, rotinas, discursos que impõem a colonialidade do poder (Quijano, 2010).

aulas das referidas disciplinas, tendo como referência teórica os estudos de autores dos campos da antropologia e da história das crianças, da sociologia da infância, da educação ambiental crítica e das pedagogias decoloniais, sempre na perspectiva de cumprir as definições expressas nas DCNEI/2009 (Resolução nº 5, 2009).

Em áreas internas (hortas, pátios, parquinhos), ou externas às instituições (parques, jardins, praia), vários elementos e materiais são distribuídos em recantos específicos, anteriormente preparados: terra, água, céu, areia, vento, vegetação, argila; panelas, colheres de pau, temperos naturais, peneira; miçangas, sucatas caixotes de feira, caixas de papelão, livros de história, tecidos, adornos; instrumentos musicais, redes, cordas, rampas, camas-de-gato... Uma infinidade de materiais e objetos que, ao longo das horas, compõem e decompõem ambientes e situações: restaurantes, salões de cabeleireiro, oficinas de produção de brinquedos, naves espaciais, casas de bonecas, shows musicais, atividades se sucedem sem cronograma prévio, no ritmo da criatividade infantil, sem um tempo marcado, porque

[...] o esforço pelo qual uma coisa existe não envolve, de maneira alguma, um tempo definido, mas, pelo contrário, ela continuará em virtude da mesma potência pela qual ela existe agora, a existir indefinidamente desde que não seja destruída por nenhuma causa exterior. Logo, esse esforço envolve um tempo indefinido (Spinoza, 2009, p. 105).

As crianças circulam livremente, elas decidem o que fazer com os materiais disponíveis, onde, quando e com quem desejam brincar. Às/aos estudantes de pedagogia cabe manter a atenção aos seus movimentos brincantes; a oferta de materiais que as incentivem a perseverar em suas pesquisas; e a disponibilidade para brincar junto. O que nos dizem as análises parciais do material de pesquisa relativo a essas atividades?

As concepções de criança afirmadas nos documentos normatizadores e orientadores da educação infantil não correspondem às formas de organização das rotinas. Os fundamentos teóricos, oriundos da sociologia da infância e da antropologia da criança são ainda utopias distantes da visão que organiza o dia a dia dos pequenos. As crianças não decidem nada sobre a sua vida, sobre como gerir a sua existência.

Os adultos se surpreendem quando propomos o lado de fora como palco de nossas atividades, porque as equipes, como as famílias, têm outras aspirações, priorizam as atividades em espaços fechados, a posição sentada, o trabalho no papel. Assim, primeiramente, enfrentamos a dificuldade imensa de ocupar os espaços ao ar livre, mesmo quando as escolas se situam dentro de grandes parques, ou à beira do mar. A praia é sempre temida, inclusive quando nos comprometemos a permanecer apenas na

areia. As crianças não entendem o limite rígido, questionam, nos obrigando a indagar a ética que está envolvida nas relações entre os professores-pesquisadores, as crianças, as escolas e os responsáveis.

Um aspecto a ressaltar é a entrega das crianças à proposta de brincar livremente, embora seja comum que, às vezes, se mostrem temerosas, em dúvida sobre se *podem mesmo* escolher livremente a brincadeira que desejam, se podem tocar nos materiais, se podem se deslocar livremente no espaço: elas querem ter a certeza da aprovação dos adultos às suas escolhas.

Algumas crianças manifestam grande preocupação com a possível reação de censura e reprimenda dos pais quando molham ou sujam os uniformes: minha mãe vai me matar! Temem também a reprimenda dos adultos da escola, como no diálogo a seguir, entre uma das estudantes de pedagogia e um menino de quatro anos. Ambos estavam envolvidos em atividades com tinta produzida a partir de temperos e argila, quando ele disse, olhando aflito para as mãos e para a aluna:

Menino: [...] a gente vai agora lavar as mãos...

Estudante: Mas vamos terminar antes, né?

O menino se distraiu um pouco, seguiram na brincadeira, mas logo depois ele insistiu:

Menino: Agora temos de parar!

Estudante: Estamos quase terminando, vamos um pouco mais.

Menino: [...] mas nós estamos muito sujos, melhor chamar um adulto.

Estudante: Podemos ficar, eu sou uma adulta!

Menino: Melhor chamar um adulto de verdade... você não vale, você brinca...

As atividades que envolvem água e terra são as preferidas pelas crianças, e justamente as que encontram maior resistência entre os adultos: porque molha e suja; porque não dá tempo de trocar as crianças; ou porque algumas não trazem roupas; porque há coisas mais importantes a fazer; porque não há profissionais suficientes para dar conta da proposta... Enfim, por uma infinidade de porquês que justificam o estado de emparedamento/contenção das crianças; e que revelam também as condições em que trabalham as professoras, cada vez mais reféns de políticas de viés neoliberal que, ao enxugar a máquina de Estado, retira das professoras e das crianças a presença/apoio de outros profissionais que são indispensáveis para a organização de rotinas em consonância com as necessidades de atendimento digno às crianças.

Considerações finais

Os resultados parciais de nossas pesquisas afirmam e fortalecem o lugar do livre brincar-pesquisar como referência central. Indicam que as atividades se configuram como bons encontros, das crianças entre si e com a natureza (Spinoza, 2009); remetem aos sentidos do corpo, à imaginação, à retomada de relações afetivas com os animais e vegetais, ao relacionamento orgânico com a vida, liberdade de expressão e de escolha; de exercício de ser grupo, e de aprender a democracia, o amor ao território de sua existência, enquanto herdeiros culturais de povos indígenas e tradicionais que habitam as terras brasileiras. Estas não são as condições ambientais comumente oferecidas às crianças nos espaços escolares, tampouco na vida cotidiana das cidades, especialmente as que estão tomadas pelo excesso de carros, ruídos, gente, celulares, paredes...

Quais vivências podem ser experienciadas pelas crianças em escolas cujos pátios escolares não estejam disponíveis para elas?

Caberia a nós, adultos, coordenar processos de experimentação das novas formas de organização, estudar suas implicações, de modo a propiciar a plena fruição de direitos. No âmago, no coração desse processo, impulsionando-o, estaria a ética do cuidado orientada pelo direito ao livre brincar-pesquisar.

Nesse espírito, necessitamos de escolas que ensinem a pensar (Abramowicz, 2018), mas que ensinem também a sentir, fundamentadas em culturas nossas, originárias e tradicionais, cujos modos de existência se deem em sintonia com os ciclos vitais, coladas nos ritmos do corpo, nas filosofias e saberes ancestrais de nossos povos (Guimarães & Prado, 2014; Tiriba & Guimarães, 2024)

No espírito da criação coletiva, pautadas em experiências de movimentos sociais, como, por exemplo, o de trabalhadores sem-terra, podemos, por meio da brincadeira, ensinar o trabalho, não como alienação, mas em seu sentido *ontológico de humanização*: o trabalho brincante, ou a brincadeira trabalhadora que propicia experiências de interação entre gerações, participação social e experiência lúdica (Arenhart & Dalmagro, 2015). Podemos também nos inspirar em pedagogias praticadas por povos indígenas (Tiriba & Profice, 2014; 2018; 2019; 2023).

Atuar na contramão do cerceamento exige a mobilização social pelo direito ao brincar nas ruas, nas vielas, nas praças, nos parques, nas praias, nos espaços de lazer, o que, em tempos de afirmação de mais violência para combater a violência, implica

empunhar a bandeira do desarmamento. No nível micropolítico escolar, atuar contra o cerceamento exige a desconstrução das relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças, o desmascaramento de necropolíticas curriculares, o desmonte de rotinas que afastam as crianças da natureza, emparedam, cerceiam o livre circular-brincar-pesquisar nos territórios que, de direito, são seus.

Referências

- Abramowicz, A. (2018). Introdução: Panorama atual da educação infantil: Suas temáticas e políticas. In A. Abramowicz, & A. C. Henriques (Orgs.), *Educação infantil: A luta pela infância* (pp. 13-51). Campinas: Papirus.
- Aquino, L.M. M. L. L., & Gonçalves, B. O. (2018). Crianças e infâncias em foco: Um olhar sobre sujeitos políticos. In H. J. S. Carreiro, & M. T. G. Tavares (Orgs.), *Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas* (pp. 23-39). São Carlos: Pedro & João.
- Arenhart, D. & Dalmagro, S. L. (2015). Trabalho e infância: Reflexões a partir da experiência educativa do MST.InM. G. Arroyo, M. A. L. Viella, & M. R. Silva (Orgs.), *Trabalho infância: Exercícios criativos de ser criança: Haverá espaço na agenda pedagógica?* (pp. 317-338). Petrópolis: Vozes.
- Baumann, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- Borba, A. M. (2009). A brincadeira como experiência de cultura. In P. Corsino (Orgs.), *Educação infantil: Cotidiano e políticas* (pp. 69-78). Campinas: Autores Associados.
- Carreiro, H. J. S., & Tavares, M. T. G. (2018). Apresentação. In H. J. S. Carreiro, & M. T. G. Tavares (Orgs.), *Estudos e pesquisas com o cotidiano das infâncias e periferias urbanas* (pp. 23-39). São Carlos: Pedro & João.
- Cavalieri, L., Mello, T. F. O., & Tiriba, L. V. (2022). Notas de uma metodologia contracolonial teórico-brincante: Encontros de educadores a “qual” distância? *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, 31(66), 173-190. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022.v31.n66.p173-190>.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 10 out. 2024 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Cosenza, A., Kassiadou, A., & Sánchez, C. (2014). Educação ambiental e direitos humanos: Necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In A. Silva, & L. V. Tiriba (Orgs.), *Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos* (pp. 21-46). São Paulo: Cortez.
- Cruz, V. C. (2012). Povos e comunidades tradicionais. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ferdinand, M. (2022). *Uma ecologia decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ubu.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fromm, E. (1973). *Anatomy of human destruction*. New York: Open Road.
- Girardello, G. E. P., & Munarim, I. (2012). Crianças, mídias e cultura de movimento. In M. G. Arroyo, & M. R. Silva (Orgs.), *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança: Por outras pedagogias dos corpos* (pp. 331-362). Petrópolis: Vozes.
- Guattari, F. (1990). *As três ecologias*. Campinas: Papirus.
- Guimarães, D. (2008). Educação de corpo inteiro. *O Corpo na Escola*, 18(4), 20-28. Recuperado em 15 nov. 2024 em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15142674/o-corpo-na-escola-tv-brasil>
- Guimarães, M. & Prado, C. (2014). Educação em direitos humanos e educação ambiental: Ética e história. In A. Silva, & L. V. Tiriba (Orgs.), *Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos* (pp. 78-109). São Paulo: Cortez.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 10 out. 2024 em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Luz, I. R. (2012). Crianças e rotinas na educação infantil. In M. C. Xavier, L. Santos, & M. Reis (Orgs.), *Crianças e infâncias: Educação, conhecimento, cultura e sociedade*. Santos: Annablume.
- Maturana, H. (1998) *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

- Max-Neff, M. (1998). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y reflexiones*. Barcelona:Icaria.
- Mignolo, W. D., & Veiga, I. B. (2021). Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. *Revista X*, 16(1), 24-53. <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78142>
- Miranda, C., & Riascos, F. M. Q. (2018). Epistemologias marginadas e perspectiva comparativa: Notas para los estudios decoloniales latinoamericanos.*Boletim AELAC*, (2), 25-36. Recuperado em 23 set. 2024: <http://neddate.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/224/2018/09/Boletim-Aelac-ed2.pdf> d2
- Muniz, M. C. S. (2018). Passeios com crianças: cidade em tensão (Tese Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 23 set. 2024 em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10289>
- Orr, D. (1995). Escolas para o Século XXI.*Revista da TAPS*, (16).
- Porto-Gonçalves, C. W. (2017). *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Profice, C. C. (2016). *Crianças e natureza: Reconectar é preciso*. São Paulo: Panroga.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.
- Rammê, R. (2012). *Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos: Conjecturas político-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Resolução CNE n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 15 nov. 2024 em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf
- Resolução CNE n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 05 out. 2024 em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>

Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 10 Set. 2024 em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

Ribeiro, A. V., Melo, F. A. C. S., Pereira, J. E., Schaefer, K. B., Tiriba, L., & Silva, P. C. (2017). Desemparedamento: Caminhos para conscientização socioambiental na educação de crianças. *Revista Tecnologia & Cultura*, 20(30), 71-79.

Rosa, M. (2014). Natureza e escola: Percepções infantis e currículo: Notas sobre a educação ambiental na perspectiva da Educação em direitos humanos. In A. Silva, & L. V. Tiriba (Orgs.), *Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em direitos humanos* (pp. 140-173). São Paulo: Cortez.

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA.

Schaefer, K. B., Guedes, A. O., & Tiriba, L. (2017). Infâncias cariocas: Uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político. *Revista Aleph*, 1(29), 132-146. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i29.39227>

Schlesinger, M. T. (2017). Os movimentos sociais de juventude e as lutas pelo direito à cidade (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado em 05 out. 2024: <https://www.unirio.br/ppgedu/dissertacoes/repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-miguel-xxxxxxxx-schlesinger>

Sparano, L. P., Duarte, K. R., & Tiriba, L. (2023). Entre práticas decoloniais e brincanças: O livre brincar como reafirmação da autonomia e direito das crianças. In: Congresso de Estudos da Infância, Anais. UERJ. <https://www.even3.com.br/anais/iv-congresso-de-estudos-da-infancia-poiesis-e-utopias-356311/680954-entre-praticas-decoloniais-e-brincancas--o-livre-brincar-como-reafirmacao-da-autonomia-e-direito-das-criancas>

Spinoza, B. (2009). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tiriba, L. (2005). *Crianças, natureza e educação infantil* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 05 Out. 2024 em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7704/7704_1.PDF

- Tiriba, L. (2018a). *Educação infantil como direito e alegria: Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias*. São Paulo: Paz & Terra.
- Tiriba, L. (2018b). *Pré-escola Popular: Buscando caminhos, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez.
- Tiriba, L. (2018c). Prefácio. In M. I. A. Barros, P. M. Menezes, & R. J. Morais (Orgs.), *Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza*. (2a ed., pp. 6-9). São Paulo: Instituto Alana.
- Tiriba, L., & Guimarães, M. (2024). Sobre Infâncias, Cuidado, Liberdade e Pertencimento: Inspirações Indígenas para Uma Pedagogia Nativa In M. P. R. Souza, B. P. Souza, & F. Negreiros (Orgs.), *Educação, saúde mental e natureza: Contribuições de pesquisas e experiências brasileiras* (pp.26-44). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2014). Direito humano à Interação com a natureza. In E M. M. Silva, & L. Tiriba. (Orgs.). *Direito ao ambiente como direito à vida: Desafios para a educação em Direitos Humanos*, (pp. 47-77). São Paulo: Cortez.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2018). Crianças tupinambá: Rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. *Revista Teias*, 19(52), 28-47. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.30926>
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2019). Crianças da natureza: Vivências, saberes e pertencimento. *Educação & Realidade*, 44(2), 1-22. <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2023). Desemparedar infâncias: Contra colonialidades para reencontrar a vida. *O Social em Questão*, 26(56), 89-112. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.OSQ.62303>
- Tronto, J. C. (1997). Mulheres e cuidados: O que as feministas podem aprender sobre moralidade a partir disso? In A M. Jaggar, & S. R. Bordo (Orgs.), *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Veiga-Neto, A. (2004). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade* (J. O. A. Abreu, & V. Nobre, Trans.). Rio de Janeiro: Imago.

Submetido em: fevereiro de 2025

Aceito em: maio de 2025

Sobre a autora

Lea Tiriba

Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Arte/NiNA/UNIRIO. E-mail: leatiriba@gmail.com