A detailed architectural line drawing of the main facade of the University of Paraná. The drawing shows a grand neoclassical structure with a prominent portico supported by tall, fluted columns. The pediment above the columns is inscribed with the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the portico, there are several windows with arched tops and decorative moldings. The drawing is executed in a fine-line, sketch-like style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÔNICA DINIZ DE SOUZA

ESPAÇOS/AMBIENTES DE INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CURITIBA
2017

MÔNICA DINIZ DE SOUZA

ESPAÇOS/AMBIENTES DE INFÂNCIA
E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, PPGE, da Universidade Federal do Paraná, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb.

CURITIBA
2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Souza, Mônica Diniz de
Espaços/Ambientes de Infância e as Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental. /
Mônica Diniz de Souza. – Curitiba, 2017.
139 f.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Saheb.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Educação Ambiental 2. Educação Infantil. I. Título.

CDD 372



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MÔNICA DINIZ DE SOUZA** intitulada: **ESPAÇOS/AMBIENTES DE INFÂNCIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 25 de Agosto de 2017.

DANIELE SAHEB

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

EVELISE MARIA LABATUT PORTILHO

Avaliador Externo (PUC/PR)

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir a vida, a família e os amigos.

À querida professora Daniele Saheb pelas orientações, apoio, confiança e amizade.

As professoras da banca de qualificação, Marília e Evelise, pelas contribuições, aos professores do mestrado, e em especial a professora Marynelma pelas tardes agradáveis de diálogo sobre as infâncias e as crianças.

À minha mãe Sueli e meu pai Ataíde pela compreensão, incentivo e palavras de carinho.

Ao meu amor Fernando Maurício, pelo carinho, incentivo e apoio nesta caminhada.

A equipe da escola Parlanda, e em especial a Sônia, pelo acolhimento e por permitir realizar a pesquisa.

À minha querida amiga Karin Raphaela, meu ombro amigo em todos os momentos.

Aos amigos do meu trabalho, Célia, Talita, Adriano e Renato, agradeço por me mostrarem que este é um caminho que vale a pena.

E por fim, não poderia deixar de agradecer as equipes da Educação Infantil do SESC Paraná, meu carinho e gratidão por nossos momentos de estudos e reflexões.

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Manoel de Barros

RESUMO

Os espaços/ambientes escolares são espaços de formação humana, seu objetivo é formar sujeitos capazes de agir e compreender o mundo a sua volta de forma crítica. Os espaços/ambientes da Educação Infantil educam e revelam o trabalho desenvolvido, e por isso estudá-los permitiu compreender que a organização de um espaço reflete a qualidade do cuidado com as crianças e também com o meio ambiente. Destarte, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental, tendo como problema de pesquisa: como a organização dos espaços/ambientes de infância podem potencializar práticas pedagógicas em EA? A fim de alcançar o objetivo geral desta dissertação, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, desenvolvida em um Centro de Educação Infantil de Curitiba. Para a coleta de dados, utilizaram-se os seguintes instrumentos: observação não participante, análise do Projeto Político-pedagógico e entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram que é preciso qualificar as vivências das crianças preparando espaços/ambientes de infância que promovam a qualidade de vida e instiguem as crianças à investigação do seu meio. Os espaços/ambientes devem ser os verdadeiros mediadores das ações, integradores de conhecimentos e experiências, onde a criança possa agir de forma autônoma. Este estudo contribuirá para o debate acerca dos desafios e possibilidades quanto à organização dos espaços/ambientes e a sua relação com EA.

Palavras chave: Espaços/Ambientes; Educação Ambiental; Educação Infantil.

ABSTRACT

The school spaces/environments are spaces of human formation, its objective is to form person capable of acting and understanding the world around them critically. The spaces/environments of Early Childhood Education educate and reveal the work developed, and therefore studying them allowed us to understand that the organization of a space reflects the quality of care with children and also with the environment. Thus, the general objective of this research is to analyze the relationship between the organization of the childhood spaces/environments and the pedagogical practices in Environmental Education, having as research problem: how the organization of childhood spaces/environments can potentiate pedagogical practices in environmental education? In order to reach the general objective of this dissertation, a qualitative exploratory research was developed at a Center for Early Childhood Education in Curitiba. For data collection, the following instruments were used: non-participant observation, analysis of the Political-Pedagogical Project and semi-structured interviews. The data were analyzed using the content analysis technique of Bardin (2011). The results revealed that it is necessary to qualify the children's experiences by preparing childhood spaces/environments that promote the quality of life and instigate children to the investigation of their environment. Spaces/environments must be the true mediators of actions, integrators of knowledge and experiences, where the child can act autonomously. This study will contribute to the debate about the challenges and possibilities regarding the organization of spaces/environments and their relation with environmental education.

Keywords: Spaces / Environments; Environmental education; Child education

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1- CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	28
QUADRO 2 - MARCOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	59
QUADRO 3 - CRONOGRAMA COLETA DE DADOS	82
QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES	88
QUADRO 5 - SELEÇÃO DE MATERIAIS	91
QUADRO 6 - ESPAÇOS/AMBIENTES DE RELAÇÕES E VIVÊNCIAS.....	95
QUADRO 7 - ESPAÇO/AMBIENTE DE NATUREZA	98
QUADRO 8 - ESPAÇOS/AMBIENTES E OS ELEMENTOS NATURAIS.....	102
QUADRO 9 - “DIFERENTE POR NATUREZA”	103
QUADRO 10 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	112
QUADRO 11 - FORMAÇÃO EM EA.....	114
QUADRO 12 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EA	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS	34
------------------------------	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - CONDICIONANTES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	46
FIGURA 2 - ESPAÇOS E POSSIBILIDADES	50
FIGURA 3 - RELAÇÃO DOS ELEMENTOS DO PROJETO.....	55
FIGURA 4 - ELEMENTOS DA NATUREZA	92
FIGURA 5 - GALOCHAS PARA EXPLORAR O QUINTAL	101
FIGURA 6 - ESPAÇO/AMBIENTE DE SALA DE AULA	106
FIGURA 7 - ELEMENTOS DA NATUREZA NO ESPAÇO DA SALA	107
FIGURA 8 - INVESTIGAR E DESCOBRIR	107
FIGURA 9 - REFEITÓRIO: ACOLHIMENTO E COMUNHÃO	108
FIGURA 10 - ESPAÇO PARA PARTILHA E CELEBRAÇÃO.....	109
FIGURA 11 - RECEPÇÃO E CONVIVÊNCIA.....	109
FIGURA 12 - DOCUMENTAÇÃO DAS INVESTIGAÇÕES	110
FIGURA 13 - INVESTIGAÇÕES COTIDIANAS.....	110
FIGURA 14 - QUINTAL	111

LISTA DE SIGLAS

BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAIC -	Centro de Apoio Integral a Criança
CEB -	Conselho da Educação Básica
CEI -	Centro de Educação Infantil
CNE -	Conselho Nacional de Educação
DCNEA -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério de Educação
MMA -	Ministério do Meio Ambiente
ProNEA -	Programa Nacional de Educação Ambiental
SESC -	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA	11
1.2 JUSTIFICATIVA	13
1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL, QUE ESPAÇO É ESSE?	25
2.1. INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.2. ESPAÇOS/AMBIENTES DE INFÂNCIA.....	41
2.3. ESPAÇOS/AMBIENTES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	58
2.4 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	58
2.4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	64
2.5. O DIÁLOGO ENTRE OS ESPAÇOS/AMBIENTES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	69
3. METODOLOGIA	80
3.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	80
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	81
3.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	83
3.4 INSTRUMENTOS.....	83
3.4.1 A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	84
3.4.2 A OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE	84
3.4.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	85
4. ANÁLISE DOS DADOS	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
6. REFERÊNCIAS	128
7. APÊNDICE	134

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei.
Manoel de Barros

A reflexão acerca das relações das crianças com os espaços/ambientes na Educação Infantil (EI) é um grande desafio, visto que implica a efetivação de uma pedagogia da infância, que respeite os direitos das crianças e o futuro da vida do planeta. Destarte, esta pesquisa tem como foco o estudo da organização dos espaços/ambientes de infância e o diálogo com a Educação Ambiental (EA).

Minha relação com as crianças e principalmente com a EI começou há algum tempo. Com 14 anos de idade, ingressei em um projeto da escola chamado Anjos da Guarda, e assim nascia uma verdadeira relação de afeto entre, para e com as crianças pequenas: no contraturno, auxiliava as professoras na escola em que estudava, e foi assim que surgiu o desejo de ser professora.

A minha trajetória escolar foi marcada por bons professores e por uma metodologia que na época - meados dos anos 1990 – era considerada inovadora. Destacavam-se as práticas da chamada Escola Nova e o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) localiza-se nas proximidades da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tornando-se um centro experimental desta universidade, com vários pesquisadores e professores engajando-se na construção da proposta pedagógica.

Vivi minha infância nesta escola e naquela época a infância e a criança se tornavam centro de interesse dos pesquisadores, em um movimento que trouxe novas práticas e um repensar da infância no contexto da EI. Tive a oportunidade de vivenciar práticas que valorizavam o brincar e o protagonismo infantil. Lembro dos momentos de assembleia (inicial e final): fazíamos uma roda e junto com o grupo planejávamos a rotina, e ao final do dia nos reuníamos novamente para avaliar o andamento das propostas.

Tenho boas memórias da minha infância e da escola. Recordo de detalhes dos espaços e principalmente do grande quintal com castanheiras, uva-do-japão, eucaliptos e pinheiros. Embaixo dessas árvores, muitas brincadeiras, descobertas e experiências aconteciam. Segundo Louv “a natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos” (LOUV, 2016, p. 29). Foi nesse espaço de natureza que cresci, em experiências proporcionadas pela escola, por isso me instiga esta pesquisa.

Ainda falando da minha trajetória escolar, após o término do Ensino Fundamental ingressei no Magistério, em 2002. Cada vez mais sensibilizada com as causas da educação, entrei para o curso de Pedagogia da UEPG em 2007, e tão logo do início de minha trajetória acadêmica iniciei a carreira docente: com 18 anos consegui meu primeiro emprego, e quis o destino que fosse em uma escola de EI.

Pouco experiente, tropeçava em algumas questões, que não conseguia entender. Só mais tarde percebi que a falta de preparação dos profissionais de uma das escolas em que trabalhei mantinha algumas práticas tradicionais, pois sair do papel de adulto autoritário e ouvir as crianças era inaceitável. O que imperava naqueles espaços era a doutrinação dos corpos por meio de uma rígida disciplina, o silêncio tomava conta de corredores e salas.

Porém, se era pouca experiência, muita era a vontade de aprender e por isso procurei novos ares, pois sabia que tudo tinha seu tempo e que trabalhar em uma instituição com uma metodologia em que eu não acreditava não seria o melhor caminho. Estava ciente de que somente por meio do estudo iria adquirir conhecimento suficiente para questionar, pensar e agir sobre a minha prática.

Assim, durante os quatro anos do curso trabalhei e estudei. À medida que estudava, entendia melhor a prática e quanto mais praticava mais sentia a necessidade de uma teoria presente. Estudar é fundamental, mas vivenciar a prática, pensar e agir sobre ela, é o diferencial de uma formação profissional.

Durante o período em que cursei Pedagogia, trabalhei em escolas particulares de EI. Quando conclui o curso, em 2010, estava sensibilizada com as vivências que tive e fui fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Em 2011, fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa e iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental.

Em 2012, tive que tomar uma decisão importante: fui aprovada em processo seletivo do Serviço Social do Comércio (Sesc) e convocada para desempenhar a função de analista de educação na cidade de Curitiba. Uma nova jornada se colocava à minha frente, era oportunidade única de vivenciar novas experiências, que ampliariam o meu olhar.

Toda mudança desacomoda e este foi o sentimento ao adentrar meu novo emprego, no qual permaneço até hoje, com a função de coordenar a EI do Sesc Paraná. Tomar a frente deste trabalho não é algo fácil, mas para alguém que, como eu, gosta de desafios, é uma grande oportunidade.

Foi ao longo desses anos e até os dias de hoje que a EI tem sido minha inspiração para mudanças pessoais e profissionais. Nesses 5 anos de trabalho, com 16 equipes e aproximadamente 90 profissionais (professores e coordenadores locais de EI), as aprendizagens vêm se tornando ainda mais efetivas.

Sinto que a busca por novos conhecimentos é um movimento contínuo e por isso, em 2015, ingressei no mestrado, pois quero compartilhar com outros profissionais as minhas inquietações e descobertas advindas da pesquisa no campo da EI, área à qual tenho me dedicado ao longo da minha carreira profissional.

1.2 JUSTIFICATIVA

No seu processo de desenvolvimento, o ser humano habitou e transformou seus espaços para atender as suas necessidades de sobrevivência. Para compreender essa relação do homem com o meio ambiente e as suas transformações, é necessário entender o papel que a educação exerce nesse contexto.

A escola é um espaço de construção de identidades, subjetividades e cultura, “as relações de ensino-aprendizagem se baseiam na experimentação, no desafio, na perspectiva de inovação e desbravamento de espaços novos e desconhecidos” (MONTEIRO, 2011, p.14). É nesse espaço que o conhecimento é dinamizado, e portanto aberto a trocas:

A dimensão ambiental configura-se crescentemente como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade numa perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a produção de conhecimento deve necessariamente contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. (JACOBI, 2015, p. 189).

Sendo esse espaço responsável pelo envolvimento de todos os atores do universo educativo, é necessário que as práticas de tais atores sejam condizentes e comprometidas com o futuro do planeta. Tiriba (2005) afirma que é urgente que a escola pense em suas estratégias de forma a oportunizar e oferecer às crianças o contato com a natureza e assim despertar atitudes de preservação e respeito para com o meio ambiente.

Desta forma, segundo as DCNEI, art. 7.º, inciso V,

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, etnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17)

A educação é responsável pela formação integral do ser humano, cumprindo com sua função sociopolítica e pedagógica, valorizando os saberes que constituem o universo escolar, acreditando na capacidade e potencial das crianças de criar, imaginar e prover soluções para um desenvolvimento sustentável. Assim, toda a equipe escolar “pode organizar espaços, tempos, materiais metodologias e as próprias crianças com a clara intenção de que estas explorem e conheçam, das mais diversas formas e com a utilização de diferentes instrumentos” (SALLES; FARIA, 2012, p. 93).

O conhecimento se constrói na interação das crianças com seu próprio corpo e o meio, descobrindo movimentos e sensações. Garanhari e Moro informam que “a educação e a escolarização da infância, historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual”

(GARANHARI; MORO, 2000, p. 118). Por outro lado, as escolas têm se pautado por um modelo de racionalidade, ignorando as necessidades de interação da criança com o seu meio, enquanto “as crianças da EI estão adentrando o mundo e precisam vivenciar experiências diversas relacionadas à natureza e à vida social” (SALLES; FARIA, 2012, p.80). Para Edgar Morin “a natureza não é dividida em disciplinas, como a escola” (MORIN; TAGER, 2010, p. 286), e com isso o professor precisa estar qualificado para organizar os espaços/ambientes em busca de novas estratégias. Assim,

Considero aquilo que ainda fascina os humanos em sua infância: a brincadeira em espaços ao ar livre, o contato com elementos do mundo natural, como água, areia, terra, pedrinhas, gravetos, barro. Digo “ainda fascina” porque, no mundo urbano, estas são experiências cada vez mais raras. (TIRIBA, 2014, p. 114)

Conhecer o mundo das crianças é essencial para que se possa planejar e propor atividades pensando em todos os envolvidos no processo educativo, integrando e respeitando a criança como criança, que brinca.

A escola precisa estar aberta, ser um espaço construído para e com a criança, permitindo que ela amplie seus referenciais de mundo, trabalhando de forma simultânea com todas as linguagens, pois “as crianças, esses seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura de imagens e poesias” (MEIRELES, 2009¹).

As crianças precisam viver práticas que lhes coloquem em contato com os elementos da natureza, elementos não estruturados, sendo respeitadas em suas singularidades, sendo preciso pensar em um processo educativo dinâmico, uma aprendizagem de fato significativa, e é neste sentido que a EA propicia aprendizagem significativa. Para Ausubel (1997), a aprendizagem significativa é a relação que a criança estabelece entre seu conhecimento prévio e novos conhecimentos. A EA trabalha questões do cotidiano, da vida, das relações entre os seres vivos, de cada ser com a natureza como um todo. Valorizar o conhecimento de cada criança é o que torna a aprendizagem significativa:

¹ Seminário Brincar: Práticas Diferenciadas no Espaço Escolar, Sesc Ipiranga, 17nov.2009.

No plano pedagógico, a EA tem-se caracterizado pela crítica à compartimentalização do conhecimento. É, nesse sentido, uma prática educativa impertinente, pois questiona as pertencas disciplinares e os territórios de saber/poder já estabilizados, provocando com isso mudanças profundas no horizonte das concepções e práticas pedagógicas. (CARVALHO, 2012, p.55)

É importante ressaltar que a EA implica novas alternativas de aprendizagem, que enfatizem a criticidade local e global, entendendo a escola como parte de uma rede e questionando modos estabelecidos de fragmentação dos saberes.

A escola é um importante espaço de formação humana, sua missão sendo a de formar sujeitos capazes de agir e compreender o mundo de maneira crítica, e portanto é preciso que se estabeleça uma nova relação entre os sujeitos e os espaços/ambientes:

O visitante de qualquer instituição para crianças pequenas tende a pesar as mensagens que o espaço oferece sobre a qualidade e cuidados e sobre as escolhas didáticas que formam a base do programa. Todos nós tendemos a perceber o ambiente e a “ler” suas mensagens ou significados com base em nossas próprias ideias. Podemos, contudo, melhorar nossa capacidade de analisar camadas mais profundas de significado se observamos a extensão em que todos os envolvidos estão à vontade e como todos usam o próprio espaço. Então, podemos aprender mais sobre os relacionamentos entre as crianças e os adultos que passam o tempo ali. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008, p. 146)

Os espaços/ambientes da EI revelam o trabalho que está sendo desenvolvido e por isso estudá-los permite compreender as relações que crianças e adultos constroem. A organização de um espaço reflete a qualidade do cuidado com as crianças e também com o meio ambiente:

Descobrimos muitos modos de tornar o espaço mais do que apenas um local útil e seguro onde podemos passar horas ativas. Em vez disso, criaram espaços em suas creches e pré-escolas que refletem sua cultura e as histórias de cada centro em particular. Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2008, p. 147)

A cultura e o modo como uma escola organizam seus espaços/ambientes revela a concepção de sua proposta de ensino e as experiências que são proporcionadas as crianças. Segundo Horn (2007), elas

aprendem principalmente na interação com seus pares, sendo necessário planejar um espaço que permita o convívio de grupos, onde a criança possa assumir diferentes papéis e assim se conhecer melhor: “é fundamental que a criança tenha um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, brincar” (HORN, 2007, p. 19).

Para Forneiro (1998), o espaço é algo entendido como um conjunto de ambientes. A autora distingue *espaço* de *ambiente* e afirma que em um mesmo espaço podemos ter diferentes ambientes, que podem proporcionar desafios e provocar para interações e aprendizagens.

Dessa forma, quando se trata de espaços, de relações, tempo, experiências, não há como desvincular espaços de ambientes, e por isso se defende a ideia de espaços/ambientes de infância, atravessados de sentidos, experiências, vivências e relações. Um espaço não pode ser apenas um espaço físico: ele é temporal, relacional, funcional e composto por ambientes que permitem a integração da criança com seu meio e com seus pares.

Segundo Horn, “a criança é na realidade uma construção social, um ser ‘que existe’ em plenitude no ‘aqui e agora’, produzindo ‘enredos’ e inserindo-se em ‘cenários’ que, muitas vezes, não são feitos para elas” (HORN, 2007, p. 26).

É comum ver na EI espaços/ambientes que não permitem movimentação e afastam as crianças da natureza. Tiriba afirma que “a escola é o local onde as crianças passam a maior parte de seu tempo e, geralmente, em ambientes fechados” (TIRIBA, 2014, p. 61). Ao priorizar as práticas pedagógicas em espaços/ambientes fechados, restringe-se a possibilidade das crianças estabelecerem relações com a natureza. E

É importante ainda que as crianças conheçam e compreendam os espaços geográficos à sua volta e as transformações neles promovidas pela ação humana, o próprio espaço da EI, os mapas, os fatos sociais sobre os quais tem notícia, a sua própria história e das pessoas que lhes são próximas, a sua comunidade, os modos de vida diferentes de pessoas de outras culturas, dentre outras. (SALES; FARIA, 2012, p. 84)

Quando lhes é dada a oportunidade de viver experiências na natureza, as crianças podem observar as transformações resultantes de ações humanas no próprio espaço da EI, sendo possível qualificar esse olhar e as vivências

preparando espaços/ambientes de infância que promovam a qualidade de vida, pois

[...] se o que pretendemos é a constituição de sujeitos íntegros, críticos, responsáveis, solidários, cooperativos, criativos e transformadores, temos que nos preocupar com a qualidade das relações que com as crianças são estabelecidas [...]. (SALES; FARIA, 2012, p. 84)

Portanto, este estudo contribuirá para o debate acerca dos desafios e possibilidades quanto à organização dos espaços/ambientes e a sua relação com EA, pois é nos espaços/ambientes que se desenvolvem as práticas pedagógicas, podendo então os espaços/ambientes aproximar ou afastar as crianças do convívio com a natureza: “as crianças hoje brincam menos ao ar livre e por menos tempo; elas têm um raio de movimentação independente mais restrito e amigos e brincadeira em menor quantidade e diversidade” (LOUV, 2016, p. 56), ao passo que o convívio com a natureza “é condição para o desenvolvimento pleno das crianças” (TIRIBA, 2014, p. 69).

1.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Nos últimos anos, o debate em torno da EI propiciou a consolidação de leis, documentos e políticas públicas que demonstram a preocupação com o desenvolvimento infantil, ultrapassando a concepção assistencialista no que diz respeito ao currículo, formação de professores e práticas pedagógicas.

Documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2010) sinalizam que a proposta pedagógica da EI deve ser permeada pela concepção de criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

É esta concepção de criança que norteia as práticas pedagógicas na EI. Nesse processo, destaca-se ainda o Marco Legal para a Primeira Infância

(2016), que define, a EI, o espaço e o meio ambiente, entre outras instâncias, como áreas prioritárias para as políticas públicas:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a **educação infantil**, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, **o espaço e o meio ambiente**, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016 - LEI N.º 13.257 – grifos meus)

Dessa forma, o espaço precisa ser pensado a partir do desenvolvimento infantil, ou seja, ressaltando-se a importância da valorização e respeito aos direitos fundamentais das crianças.

Gandini (2016) e Ceppi e Zini (2013) relatam que o modo como um espaço físico está organizado revela a concepção pedagógica e documenta o que está sendo vivenciado, além de proporcionar experiências significativas na relação da criança com o espaço e com o outro, tendo-se no espaço um terceiro educador.

Para tanto, tem-se como questão norteadora desta pesquisa a pergunta sobre *Como a organização dos espaços/ambientes de infância podem potencializar práticas pedagógicas em EA?*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, 2010) orientam que as práticas pedagógicas devem ser mediadoras das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, as práticas devem buscar a articulação das experiências e saberes das crianças, tendo como eixo norteador as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. (BRASIL, 2010, p. 26).

A prática pedagógica do professor de EI deve articular as experiências e saberes das crianças, incentivando a curiosidade, a exploração, oportunizando experiências e vivências com a natureza, promovendo a

interação e despertando o cuidado com o meio ambiente. Tiriba afirma que “os seres humanos são, simultaneamente, seres de cultura e de natureza, e que o pertencimento à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão de mundo moderna” (TIRIBA, 2014, p. 47). A perda dessa relação tem consequências para o desenvolvimento infantil, visto que “as crianças precisam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos e, portanto, para o aprendizado e a criatividade” (LOUV, 2016, p. 77).

Carvalho sustenta que as práticas pedagógicas em EA vêm da confluência entre o ambiental e o educativo, produzindo educações ambientais, já que

[...] a preocupação ambiental presente na sociedade repercute no campo educativo. A educação neste sentido tem-se mostrado um campo altamente sensível às novas demandas [...] elegendo-se como objeto de pesquisa e da prática pedagógica. (CARVALHO, 2012, p. 153-154)

Uma escola que não se preocupa com os problemas fora da sua realidade ‘entre muros’, não cumpre sua função sociopolítica. Capra (2006) afirma que toda educação é educação ambiental, e:

[...] pensar a Educação Ambiental não apenas no aspecto que diz respeito às catástrofes ambientais, tais como: acúmulo exagerado de lixo, buraco na camada de ozônio, focos cada vez mais constantes de queimadas, desmatamento exacerbado em áreas protegidas, mas que também se pense por meio de outra lente estética: a lente da imaginação e da metáfora do cotidiano presente na poética, pois essa produção pode favorecer os olhares fenomenológicos da Educação Ambiental, que privilegia a diversidade cultural, social e humana. [...] Incita-nos a perceber que não há como atingir o meio ambiente e sairmos imunes das mazelas que o descuido do uso insaciável acarreta. (OLIVEIRA, 2012, p.45)

O ser humano é natureza, por isso é preciso pensar nesta relação “[...] mostrar a conexão entre a natureza e o ser humano, que permite perceber que o meio ambiente coexiste dentro e fora de nós” (OLIVEIRA, 2012, p.44).

Um círculo cada vez maior de pesquisadores acredita que a perda do habitat natural, ou a desconexão com a natureza, mesmo quando ela está disponível, tem implicações enormes para a saúde humana e o desenvolvimento infantil. Eles dizem que a qualidade dessa exposição afeta nossa saúde em nível quase celular. (LOUV, 2016, p. 65)

Vivemos um tempo de afastamento da natureza, desconexão, e isto tem afetado tanto o desenvolvimento infantil quanto a relação de pertencimento das crianças ao meio ambiente.

As experiências diretas com a natureza nos possibilitam penetrar completamente no espírito do mundo natural. Elas ajudam a descobrir dentro de nós um profundo sentimento de pertinência e compreensão. As experiências diretas são necessárias para o desenvolver sentimentos de amor e preocupações pela terra; caso contrário, as pessoas passarão a conhecê-la de modo superficial e teórico, sem nunca serem tocadas profundamente. (CORNELL, 1997, p. 38-39)

As experiências com a natureza são fundamentais para as crianças: se elas não vivenciam e nem estabelecem conexão com a natureza, certamente conhecerão de forma muito superficial o meio ambiente em que vivem, pois “o entusiasmo pela natureza baseia-se sempre na experiência pessoal” (CORNELL, 1997, p. 45). Se o entusiasmo tem base nas experiências vivenciadas, então é preciso garantir que as crianças tenham contato com o ambiente natural, pois “a natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos” (LOUV, 2016, p. 29).

A concepção de EA que norteia essa pesquisa considera as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (2012) artigos 2º, 3º e 4º:

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve ***imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.***

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e ***a proteção do meio ambiente natural e construído.***

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na ***reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.*** (BRASIL, 2012, p. 2 - grifos meus)

A reflexão que está pesquisa propõe é pensar na relação da EI com a EA organizando espaços que promovam experiências onde as crianças construam e ampliem suas relações com outros seres humanos e com o seu meio, dando-lhes oportunidade de criar, utilizando amplamente seus sentidos:

[...] há tanta vida nos eventos ocorridos, tantas relações que se desenvolvem, tantas aprendizagens escondidas, que devemos nos perguntar se não seria possível inverter o sentido do termo ensinar (isto é, “deixar um sinal”) e afirmar que são as crianças que deixam sinais importantes nos adultos – sinais que os adultos devem aprender a ler, pois eles podem ser úteis para se saber a melhor forma de agir, como enriquecer em complexidade e amplitude as experiências das crianças, como adquirir uma competência didática e humana de forma mais realista. (STACCIOLI, 2013, p. 29)

Ouvir as crianças, observar as relações que se estabelecem cotidianamente são subsídios para refletir sobre a relação com o meio ambiente. As crianças “se mostram ávidas por explorar esse mundo, na perspectiva de conhecê-lo, de se apropriarem dele e terem possibilidade de transformá-lo, ressignificando-o” (SALES; FARIA, 2012, p.62-63).

Planejar e organizar os espaços/ambientes de infância, permitindo que as crianças sejam protagonistas, é valorizar as relações do cotidiano, já que o cotidiano é o lugar onde a vida acontece, e é nos espaços/ambientes que as práticas pedagógicas se desenvolvem:

Organizar o ambiente, fazer com que as crianças participem, não é um expediente didático, é um estilo de comportamento. É a certeza de que o cotidiano é importante, de que a vida passa onde nos encontramos, aqui e agora. (STACCIOLI, 2013, p.5)

Quando se fala em espaços/ambientes, entende-se que *espaço* não é somente o espaço físico, mas um espaço de relações, composto por diferentes ambientes. O foco desta dissertação está nas práticas pedagógicas e portanto não é possível falar somente do espaço ou do ambiente: há que se falar em espaços/ambientes de infância, do cotidiano, de exploração, de vivências, de materiais, de natureza e de pesquisa, onde a relação com a EA pode ser potencializada.

O interesse desta pesquisa pela dimensão ambiental se justifica pela importância da inserção da EA no currículo escolar em todos os níveis de ensino. Destaca-se que a Constituição Federal de 1988 determina ao Poder Público a promoção da EA em todos os níveis de ensino, enquanto a Lei 9.795/1999, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e a reafirma a EA como componente essencial e permanente da Educação Nacional, cabendo às instituições de ensino promovê-la nos seus projetos institucionais e

pedagógicos, e por fim a Resolução n.º 2, de 15 de julho de 2012, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Frente a esse contexto, o olhar se dirige às práticas pedagógicas em EA. Com esse intuito, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental em um Centro de Educação Infantil de Curitiba, no Paraná.

Já os seus objetivos específicos são

- identificar os aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EA a partir da organização dos espaços/ambientes;
- verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil; e
- investigar a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a Educação Ambiental.

Sendo assim, esta dissertação está organizada conforme exposto abaixo.

Neste primeiro capítulo, apresentam-se a relação da pesquisadora com o tema, a justificativa, a contextualização do problema e os objetivos.

No segundo capítulo, “Educação Infantil, que espaço é esse?”, apresenta-se o referencial teórico que está dividido em subcapítulos, no primeiro proporciona-se uma visão histórica da criança, da infância e da EI, bem como das políticas públicas e documentos norteadores publicados pelo Ministério de Educação (MEC). Tal histórico permite avançar na percepção de como se constituem os espaços/ambientes de EI. Os autores de embasamento dessa trajetória são Kramer (1982), Lajolo (1997), Ariés (1981), Bujes (2001) e Schmidt (1997). Já para o aprofundamento acerca dos espaços/ambientes da EI, relacionando os espaços/ambientes com a EA, os autores utilizados são Forneiro (1998), Tuan (2012), Kishimoto e Pinazza (2007), Horn (2007, 2011), Barbosa e Horn (2001), Angotti (2007), Faria (2007), Carvalho e Rubiano (2010), Gandini (2016) e Ceppi e Zini (2013). E ainda resgatam-se os documentos legais que embasam o entendimento do espaço como dimensão

da EA² estabelecendo o diálogo dos espaços/ambientes com a EA. Aqui os autores de que lançou mão foram Tiriba (2014), Carvalho (2012), Sauvé (2005), Tuan (2012), Capra (2006) e Cornell (1997).

No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia de pesquisa. Para alcançar o objetivo geral desta dissertação, realizou-se uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório cujos participantes foram as professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) de Curitiba. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram a observação não participante, a análise do Projeto Político-pedagógico (PPP) e entrevistas individuais semiestruturadas.

Os resultados apresentados revelam que é preciso qualificar as experiências e vivências das crianças, preparando espaços/ambientes de infância que promovam a qualidade de vida e instiguem as crianças à investigação do seu meio. E, além disso, os espaços/ambientes devem ser os verdadeiros mediadores das ações, integradores de conhecimentos e experiências, onde as crianças possam agir de maneira autônoma.

Assim, este estudo contribuirá para o debate acerca dos desafios e possibilidades quanto à organização dos espaços/ambientes e a sua relação com EA, pois são nos espaços/ambientes que se desenvolvem as práticas pedagógicas.

² Ao longo desta dissertação os espaços serão caracterizados como dimensão da Educação Ambiental, o documento "Manual Escolas Sustentáveis - Resolução CD/FNDE n o 18, de 21 de maio de 2013 coloca que o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular são dimensões da EA que se inter-relacionam. A deliberação nº 04/2013 do Conselho Estadual de Educação do Paraná no capítulo III, das dimensões da EA, cita o espaço físico, a gestão democrática e a organização curricular como dimensões da EA, corroborando com o Manual Escolas Sustentáveis.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL, QUE ESPAÇO É ESSE?

São as instituições escolares, nas quais as crianças passam a maior parte de seu tempo, que podem e devem, por meio de seus currículos e de sua própria gestão de ensino, tornar efetiva a Educação Ambiental.

Léa Tiriba

A EI é a “primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais” (BRASIL, 2010, p. 12). A visão e a constituição da EI fazem parte da construção de um contexto histórico e social.

Kramer (1982) afirma que creches e pré-escolas eram instituições assistências, de caráter médico-assistencialista, e portanto não havia uma efetiva preocupação com a educação das crianças. Àries (1981) nos conta que na iconografia as crianças eram retratadas como adultos em miniatura, pois assim eram vistas.

A visão acerca da criança e da infância se modificou, enquanto o espaço da EI foi se constituindo à luz dessas mudanças. Hoje a EI é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), encontra-se regulamentada a sua organização:

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade

A EI, primeira etapa da educação básica, é obrigatória a partir dos quatro anos de idade, conforme prevê a Lei 12.796, de abril de 2013. A obrigatoriedade da matrícula é algo recente, que denota a preocupação da garantia da vaga e acesso a todas as crianças em idade pré-escolar. O

atendimento na EI se dá em turnos parcial e integral e a permanência das crianças é em média de quatro a oito horas diárias.

O contexto histórico, bem como a visão de criança e infância, consolidada em leis que garantem o direito à EI, levam a refletir sobre a constituição do seu espaço e das práticas pedagógicas que nele se efetivam. A epígrafe deste capítulo indica que é no espaço da EI que as crianças passam a maior parte de seu tempo, sendo necessário entender que espaço é esse, quem são as crianças e como se desenvolvem.

A EI é um espaço de convivência, trocas e aprendizagem, onde as crianças permanecem a maior parte de seu tempo, um ambiente potente para desenvolver a EA. Saheb afirma que “as questões ambientais devem primeiramente ser significativas para as crianças, e em se tratando de Educação Infantil, devem partir da observação do ambiente no qual estão inseridos” (SAHEB, 2016, p. 9).

Parte-se da premissa de que a criança está inserida em um dado espaço-tempo e terá oportunidade, ou não, de observar seus ambientes e neles interagir. Para Tiriba (2014), é preciso pensar nos espaços e nos tempos, no currículo e na gestão para efetivar a EA na EI.

Dessa forma, com base no referencial teórico, serão situadas a criança e a infância para constituição do espaço de EI, pois é necessário entender que espaço é esse e como ele se constitui antes de relacionar a EA a EI.

2.1. INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para situar a EI, primeiro é preciso entender o que significa a infância, pois o reconhecimento da infância e das especificidades da criança estiveram ligados ao processo de escolarização, sendo necessário revisitar a história para contextualizar o surgimento das primeiras escolas de EI.

Segundo Kramer (1982), nem sempre criança e infância tiveram seus significados atuais, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e a infância era entendida como apenas uma fase de transição, isto é, os conceitos de criança e de infância foram se constituindo ao longo da história. Conforme Ariés (1981), até meados do século XII a infância era desconhecida, visto que nos retratos as crianças eram representadas como adultos.

Ainda para Kramer (1982) até dada altura, a sociedade pouco se interessava pela infância: muitas crianças nasciam, mas poucas conseguiam sobreviver; o índice de mortalidade infantil era alto e a morte era encarada como natural. As crianças que sobreviviam eram logo inseridas no mundo dos adultos e vistas como mão de obra, até que

A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes. (KRAMER, 1982, p. 19)

A ideia de infância foi sendo disseminada pelas classes dominantes e cada sociedade constituiu suas ideias sobre a infância. Kramer (1982) observa ainda que o conceito aplicado à infância foi aquele que ao longo da história estava relacionado com classe social e não à especificidade da criança. Afirmação semelhante está em Lajolo:

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado de infante, isto é, d'aquela que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = particípio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer. (LAJOLO, 1997, p. 229)

Por muito tempo, a criança não foi vista, não ocupando espaço na sociedade em que vivia. Pensar a criança e a infância leva a uma longa jornada, pois por meio da relação com a sociedade o homem produziu discursos em diferentes épocas. Cada sociedade teve sua maneira de considerar a criança e as mudanças ocorridas ao longo da história caracterizaram a infância e as crianças.

Principalmente entre os séculos XVIII e XX, surgiram diferentes discursos, por especialistas de diversas áreas, demonstrando preocupação com as crianças, a infância e o desenvolvimento infantil. No quadro 1 estão identificados os principais autores que estudaram, escreveram e que de uma forma ou de outra deixaram um grande legado para a educação, principalmente para a EI e sua constituição.

QUADRO 1- CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Idade média

- **Phillippe Áries** - Os homens não tinham interesse na imagem da criança
- **Erasmus de Rotterdam** - Criticou a educação existente, que era severa demais, defendeu o respeito a criança
- **Michel Montaigne** - Lutou por uma educação que respeitasse a natureza infantil, estimulando a criança, associou o jogo à aprendizagem



Idade Moderna

- **João A. Comênio** - O ensino deveria acontecer dentro dos lares, o nível inicial era o "colo da mãe"
- **Phillippe Áries** - A criança começou a ser o centro das fotos tiradas em família, era representada com características mais peculiares da infância.
- **Jean Jaques Rousseau** - Diz que a criança tem especificidade, não é um adulto em miniatura
- **Johan H. Pestalozzi** - Mostrou que a criança tem potencialidades que lhes são inatas e que devem ser desenvolvidas



Idade contemporânea

- **Friedrich Froebel** - Fundou o primeiro Kindergarden (jardim de infância), utilizou a ideia do jardim como escola, indicando que os primeiros anos de vida são importantes para o desenvolvimento do homem.
- **John Dewey** - O objetivo da educação não é formar a criança, mas sim lhe dar oportunidade para que resolva seus problemas
- **Maria Montessori** - Abriu a primeira Casa Dei Bambini (Casa das Crianças). Destacou a importância dos espaços e materiais para o desenvolvimento infantil.
- **Célestin Freinet** - Criou uma pedagogia pautada em uma nova organização da escola e de gestão do espaço e tempo que estimulasse a curiosidade
- **Jean Piaget** - Estudou e sistematizou o desenvolvimento cognitivo das crianças.
- **Lev Vygotski** - Estudou o desenvolvimento cognitivo em função das interações sociais.
- **Henri Wallon** - Estudou a psicologia do desenvolvimento infantil
- **Jerome Bruner** - Estudou as brincadeiras e narrativas infantis.
- **Loris Malaguzzi** - Criou uma pedagogia que valoriza o patrimônio cultural das crianças, mostrou que as crianças se expressam em suas diferentes linguagens, valorizou o protagonismo infantil.

FONTE: o autor (2016) adaptado de 'História social da criança e da família' Philippe Ariès, 'História da educação' Maria Lucia de Arruda Aranha e 'Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado construindo o futuro. Júlia Oliveira-Formosinho, Tisuko Morchida Kishimoto e Mônica Appezato Pinazza (orgs.).

De forma breve, revisitou-se a história da representação da criança e da infância e seus principais autores. É possível perceber que, entre os séculos XIX e XX, estudiosos de diferentes áreas voltaram seus olhares para a criança e a infância. Acerca de alguns períodos da história, principalmente a Idade Média, os únicos escritos encontrados são do historiador Philippe Àries (1981), que não viveu a época, mas buscou com profundidade a história social da criança e da infância, e por meio do seu estudo é possível constatar como a criança foi vista ao longo da história.

Por muito tempo, a educação das crianças foi responsabilidade somente das famílias, não havendo uma instituição responsável por dividir com a família a educação das crianças. Porém, à medida que se modificou a forma de ver e pensar a criança, surgiram os primeiros atendimentos em instituições:

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. (BUJES, 2001, p. 13)

As instituições de EI começaram a surgir diante da necessidade de uma nova organização familiar, com as crianças se afastando do convívio familiar para ingresso nas escolas. O surgimento das creches e pré-escolas esteve ligado a novas exigências do mercado de trabalho surgidas com a entrada das mulheres nas indústrias. Segundo Bujes, “as creches e pré-escolas surgiram depois das escolas e o seu aparecimento tem sido muito associado com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial” (BUJES, 2001, p. 14).

O interesse pelas crianças e uma educação a elas voltada fortaleceram a constituição do espaço de EI. Muitos estudiosos se debruçaram sobre o tema para defender a ideia de uma criança singular, com especificidades que precisavam ser vistas e consideradas.

Schmidt (1997) ressalta que no contexto brasileiro a preocupação com a infância surgiu em estudos de diferentes saberes específicos: médicos,

jurídicos e pedagógicos. Os estudos médicos, relativo à saúde e o corpo da criança, estavam centrados nas regras para as mães cuidarem de seus filhos, enquanto o saber jurídico se direcionava para preservar a infância e o pedagógico era em prol da construção de um projeto para a infância.

A organização do espaço escolar foi se constituindo por meio desses diversos saberes específicos. Segundo Schmidt (1997), por muito tempo o cuidado e a educação de crianças pequenas foram uma responsabilidade somente da família, até que a escola passou, gradativamente, a assumir o espaço da família, que até então era entendido como único espaço de aprendizagem. Foi por meio da educação escolar que a criança se separou da família, para socializar-se em outros meios. Assim, a ideia de infância e de propostas de escolarização são fenômenos simultâneos de um processo civilizador burguês.

Schmidt (1997) ainda afirma que o conjunto de ideias defendidos tanto pela sociedade burguesa quanto pelos diferentes saberes que constituíram os primeiros olhares de especialistas sobre a criança influenciou as propostas escolares e principalmente a atuação dos profissionais nas creches e pré-escolas.

Segundo Kramer (1982), no Brasil o atendimento de crianças na idade pré-escolar se deu em dois períodos. No primeiro, que vai desde o descobrimento até 1930, houve gradativa valorização da infância e a necessidade de atender às crianças começou a ser apontada. O atendimento proposto ainda era somente o de cuidar, em uma perspectiva médico-sanitarista. E de 1930 a 1980 se concretizaram os trabalhos de assistência social e educacional.

A influência médico-sanitarista trouxe para a EI uma concepção de que esta etapa deveria realizar os cuidados básicos de saúde, e por muito tempo as escolas de EI se ativeram apenas ao cuidar. Com o tempo, as instituições passaram a integrar o cuidar e o educar, mas isto ainda não é algo consolidado na EI, sendo um dos desafios enfrentados pelas instituições, pelo fato de haver práticas centradas somente no cuidar e outras muito preocupadas com o educar.

Segundo Salles e Faria “o termo cuidar traz a ideia de preservação da vida, de atenção, de acolhimento, envolvendo uma relação afetiva e de

proteção” já o conceito de educar “tem conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social”. (SALLES; FARIA, 2012, p.67). Portanto toda instituição de EI deve ter claro que educar e cuidar são práticas indissociáveis.

Segundo Bujes, “o que temos que deixar de lado é uma visão ‘escolar’ do currículo que toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental” (BUJES, 2001, p. 20).

Sabemos que toda constituição e história do espaço de EI tem influência sobre as práticas nos dias de hoje, e é este o desafio que se lança: olhar para contexto e as experiências que estão sendo construídas para e com as crianças.

O resgate histórico de quem é a criança e sua infância é fundamental para entender o espaço de EI, além de dar subsídio para compreender como as práticas se constituem.

Conforme Bujes,

A experiência na educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das mobilidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (BUJES, 2001, p.21)

Educação Infantil, que espaço é esse? Certamente é o espaço da criança, de seu desenvolvimento, de oportunidades, de desafios, de investigação, de exploração, de manifestação do corpo, das linguagens, do cuidar e do educar, um espaço potente em diálogo com o mundo real.

A EI constituída hoje é o resultado dos movimentos sociais e históricos, de regulamentações, leis e políticas públicas. É importante mencionar esses documentos para que se possa ver o todo e as partes que compõem esse espaço e assim ampliar o diálogo sobre os espaços. Destarte, no próximo subcapítulo se apresentam as principais leis e políticas públicas destinadas à EI.

2.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A EI constituída como primeira etapa da educação básica é algo recente, foi a partir da mudança do olhar para a criança e a infância que leis, documentos e políticas públicas foram sendo implantadas:

[...] à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo construídos com base em situações sociais concretas, que por sua vez geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. (BUJES, 2012, p. 57)

As primeiras discussões para formulação de leis e políticas públicas se deram em torno da educação voltada para a assistência e o cuidado, bem como para o entendimento do papel da mulher como cuidadora e responsável pela criança. Assim, “a entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população produziu no mercado de trabalho um crescimento significativo de creches e pré-escolas” (BUJES, 2012, p. 109).

As políticas públicas são o resultado de movimentos históricos e sociais. E por muito tempo a EI foi vista apenas como assistência e direito ao trabalhador, ou seja, um espaço para as crianças serem cuidadas enquanto suas mães trabalhavam.

Schmidt (1997), Bujes (2012) e Kramer (1982) reportam que muitas das teorias surgidas destacavam que as crianças mais pobres sofriam de privação cultural e que a escola seria a instituição responsável pela compensação cultural. As creches e pré-escolas se limitavam a práticas assistencialistas e compensatórias, constituindo-se apenas como um espaço de convívio e cuidado da criança fora da família.

Até que,

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava-se a admitir que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas (BUJES, 2012, p. 115)

Em 1986, fomentaram-se discussões em torno da EI, principalmente da creche, que não se constitui apenas como um direito da mulher ou da família.

Em 1988, por meio da Constituição Federal, foi assegurado o direito à educação como um dever do Estado e da família:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Antes vista como um dever somente da família, a educação passa a ser também um dever do Estado e de toda a sociedade, sendo reconhecida e passando a constituir um direito da criança. O Estado deve garantir que este direito seja efetivado por meio da oferta do ensino público. Ainda na Constituição Federal, em seu artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

A EI passa a fazer parte da educação básica e a partir dos quatro anos de idade é obrigatória e gratuita, com o que sua oferta deve ser assegurada. O prazo para que todas as crianças com quatro anos de idade estejam matriculadas foi até o ano de 2016, o que mobiliza estados e municípios a pensarem em políticas públicas para atendimento de todas as crianças dessa faixa etária.

O Plano Nacional de Educação (2014-2020) propõe 20 metas para a Educação, e eis a primeira delas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

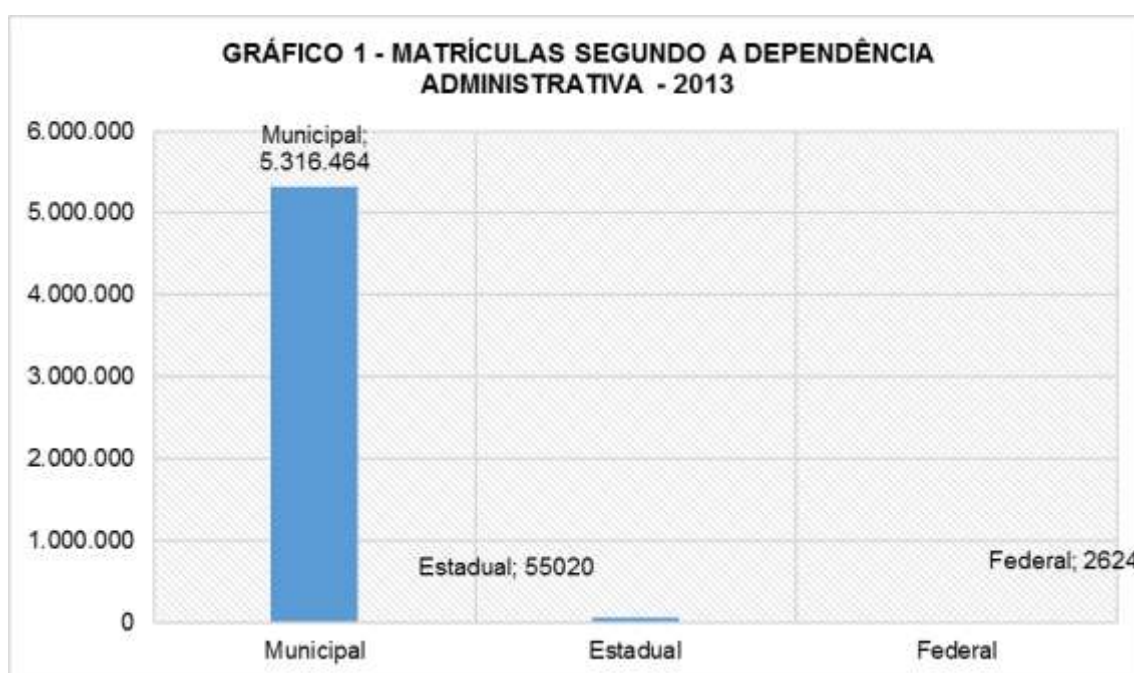
A oferta da EI é dever dos municípios em colaboração com o estado e a União, conforme preconiza a Constituição Federal em seu artigo 211, § 2.º:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

[...]
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

Essa atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e educação infantil é demonstrada no documento Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 2013, p. 14), que indica o número de matrículas efetivadas. O gráfico 1 apresenta o comparativo entre município, estado e União:

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS



FONTE: o autor (2016), adaptado da base de dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP- 2013, p.14).

O município é o maior responsável pela oferta da EI e portanto responsável por sua manutenção e ampliação. O número ínfimo de matrículas nos sistemas estaduais e a inexistência no sistema federal demonstram certo afastamento dos Estados e União para com a EI. Segundo Carneiro,

Historicamente, o Poder Público tem sido arredio no sentido de assumir a chamada Educação Infantil. Para ela, se destinam as crianças de zero a cinco anos. A alegação é sempre a mesma: não se trata de nível de educação constituinte de responsabilidade obrigatória do Estado. Este encargo vem sendo assumido por estados e municípios. (CARNEIRO, 2012, p. 78)

Estados e Municípios precisam trabalhar no sentido de garantir a oferta de um ensino de qualidade para todas as crianças e há que ser feito um trabalho em colaboração. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº9394/96, determina o que cabe ao município, prioritariamente:

Art. 11 Os municípios incumbir-se-ão de:

I. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV. autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V. oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento de ensino;

VI. assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Os municípios têm autonomia para legislar sobre seu sistema de ensino, baixando normas complementares, autorizando, credenciando e supervisionando a oferta da EI. Chama-se atenção para o inciso V, “oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, **com prioridade, o Ensino Fundamental**” (*grifos meus*), assim afirmando-se que a oferta da EI deve ser realizada pelo município, mas que a prioridade é o ensino fundamental, ou seja, a EI fica em um segundo plano de investimentos e atenção.

Se em termos norma legal a situação que se apresenta deixa a desejar, ainda sem adentrar na consideração da aplicação dessa norma, a EI acaba sendo relegada, visto que está na dependência do atendimento prioritário a outras etapas: caso haja disponibilidade, só então os municípios poderão garantir sua oferta.

Na LDB, artigo 4.º, a EI ou pré-escola é parte da educação básica obrigatória:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

a) pré-escola;

- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

A alteração desse artigo 4.º, em 2013, trouxe para a EI, ainda que de maneira limitada, alguns avanços, pois a partir do momento em que se tornou obrigatório o ensino a partir dos 4 anos de idade os municípios passaram a procurar meios de garantir a efetivação da oferta a todas as crianças de quatro e cinco anos. E o inciso X garante que a vaga ofertada seja próxima à residência da criança: “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”.

Foi um avanço a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, garantindo-se assim a oferta, mas ainda precisa-se dialogar em torno das políticas públicas, para que realmente a EI esteja presente nas discussões políticas.

Mas não basta tão somente garantir a oferta: é preciso colocar em pauta a qualidade, que será garantida mediante um projeto político-pedagógico e principalmente com profissionais habilitados para tal função. Portanto, para atuar na EI a LDB prevê, nos seus artigos 61 (inciso I), 62 e 63, que

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Segundo Carneiro, “é de todo necessário que o educador possua formação adequada ao trabalho pedagógico, correspondendo às situações concretas de sala de aula” (CARNEIRO, 2012, p. 453), precisando os professores ser habilitados, ainda que em nível médio, na modalidade do curso

normal para atuar na EI. A formação dos profissionais é um ponto importante a considerar, em se tratando da garantia da qualidade.

E toda a sociedade deve estar envolvida na efetivação da garantia da qualidade e cobrar o que preconizam as leis. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 227, consagra que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A educação das crianças é absoluta prioridade, constituindo direito público subjetivo, todos devem ter igualdade de condições de acesso e permanência. Para garantia da qualidade, além da formação dos profissionais e do projeto político-pedagógico, é preciso pensar também nos espaços, por meio de construção de um currículo que garanta o desenvolvimento integral da criança, segundo a LDB, no seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

É finalidade da EI o desenvolvimento integral de crianças de até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade. Recentemente, foi sancionada a Lei 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. O seu artigo 3.º estabelece que

Art. 3.º. A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4.º da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

Reiterando como prioridade absoluta os direitos das crianças, de modo que vise a seu pleno desenvolvimento, as políticas públicas ainda destacam, no artigo 5.º dessa lei, a EI, o espaço e o meio ambiente como áreas prioritárias.

Se a EI, o espaço e o meio ambiente se constituem como áreas prioritárias para as políticas públicas, logo merece destaque o espaço e o meio ambiente como áreas de investimento para garantir a qualidade da EI, em respeito à garantia dos direitos das crianças. Este assunto será abordado no próximo subcapítulo com mais profundidade, visto que a intenção desta pesquisa é trazer contribuições sobre a organização dos espaços e a relação com as práticas pedagógicas em EA.

A garantia da qualidade deve ser assegurada de modo a atender plenamente os direitos das crianças. O marco legal para a primeira infância frisa que:

Art. 8.º. O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

A Constituição Federal (1988), a LDB (Lei 9.394/96) e agora o Marco Legal da Primeira infância (2016) enfatizam que, apesar de a oferta da EI ser de competência dos municípios, os direitos das crianças devem ser assegurados em regime de colaboração.

O Marco Legal para Primeira Infância (2016) indica que a expansão da EI deve ser garantida tendo assegurada a oferta da qualidade, bem como infraestrutura, currículo e materiais pedagógicos adequados:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

Percebe-se que não são poucas as leis de que tratam da EI. A qualidade do ensino é uma preocupação efetiva nas leis e documentos e vários documentos vieram sendo criados para servirem de base e fundamento para as práticas cotidianas da EI.

O Ministério da Educação criou o documento *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* em 1994, isto é, antes mesmo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação já se discutia a formação do

profissional, com a EI começando a ter espaço nas discussões de âmbito nacional.

Em 1998, o MEC criou os *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*, em dois volumes, regularizando as normas de funcionamento dos centros de educação infantil, pelas quais as instituições precisam ter autorização para funcionamento.

Ainda em 1998, o MEC lançou três volumes do *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*, documento impresso em larga escala e entregue para todos os Centros de Educação Infantil, sendo até hoje uma referência bastante utilizada, apesar de já haver documentos mais atualizados.

Em 2006, o Ministério lançou os *Parâmetros nacionais de qualidade para Educação Infantil*, em dois volumes, e os *Parâmetros básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil*, documentos que demonstram efetiva preocupação com a qualidade dos Centros de EI.

Em 2009, vieram os *Indicadores de qualidade na Educação Infantil* e os *Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças*, documentos que indicam a constante preocupação com todos os elementos que envolvem o fazer pedagógico do professor, bem como a infraestrutura dos Centros de Educação Infantil.

Em 2010, foi lançado um documento que representa um marco para EI, intitulado *Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil*, trazendo significativos avanços no que diz respeito ao currículo, pautado nas necessidades das crianças, tendo como eixo as brincadeiras e interações, que fazem parte do cotidiano de toda criança.

E em 2016 a publicação da *Base nacional comum curricular* com inclusão da EI neste documento que representou uma grande conquista, visto que há um movimento intenso de olhar para infância e para as crianças. As Diretrizes muito contribuíram para que a Base pudesse ser formulada, de modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda representam um documento importante para se pensar na construção de um currículo para EI.

De forma breve, expuseram-se a legislação e alguns documentos norteadores da EI para que este espaço pudesse ser mostrado. Adiante, alguns desses documentos e leis serão resgatados, servindo de base para ampliar as discussões em torno da organização dos espaços da EI.

Porém, a qualidade de um CEI vai muito além da legislação e dos documentos norteadores. De fato, as leis e políticas públicas asseguram o direito, mas a garantia para que este direito seja efetivo se dá por outros meios, sendo preciso que a sociedade dialogue com a infância, oferecendo espaços para que as crianças possam vivenciar as mais diversas experiências. Segundo Lima,

Uma proposta efetiva-se em espaços e tempos, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos em interação. As condições do espaço – organização, recursos, diversidade de ambientes internos e ao ar livre, adequação, limpeza, segurança etc. – são fundamentais, mas é pelas relações que os sujeitos estabelecem que o espaço físico deixa de ser um material construído e organizado e adquire a condição de ambiente. Assim, pelas interações, o espaço se qualifica e se torna uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas. (LIMA *apud* CORSINO, 2012, p. 5)

É por meio dos espaços e tempos que uma proposta pode ser efetivada, pois todas as formas de vida estão presentes nos ambientes da escola, os espaços são ricos de aprendizagem. Segundo Corsino, “[...] é necessário o conhecimento de si mesmo, do outro, do meio em que vive e da natureza. Conhecer e valorizar para ter o sentimento de pertencimento e poder cuidar e preservar [...]” (CORSINO, 2012, p. 8).

A qualidade dos espaços/ambientes de infância depende muito de políticas públicas, leis e documentos norteadores, e principalmente de profissionais envolvidos e comprometidos com o futuro do planeta, que possam transformar os espaços em ambientes de vida, que a criança possa viver sua infância plenamente, em contato com o mundo real, natural, proporcionando diversas experiências que lhes permitam estreitar os laços com a natureza. Para Tiriba (2005), somos todos seres da natureza e essa condição precisa ser respeitada.

Sendo o espaço tão importante para o desenvolvimento infantil, como afirmam as leis e políticas públicas vigentes, há que se considerar sua organização. Para tanto, no próximo subcapítulo serão tratados com profundidade os espaços/ambientes da EI e sua organização.

2.2. ESPAÇOS/AMBIENTES DE INFÂNCIA

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar, é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor [...]. O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

Forneiro

A epígrafe que inicia este subcapítulo remete à ideia de um espaço com vida, onde a criança sente e vivencia experiências. Diariamente, as crianças estabelecem relações com os espaços, seja na escola ou fora dela. Forneiro (1998) e Tuan (2012) afirmam que cotidianamente estamos envolvidos em experiências em um dado espaço. E o que falar então do espaço de EI?

Neste subcapítulo, serão abordados os espaços/ambientes da EI. A discussão em torno da temática dos espaços não é recente, sendo preciso revisitar os principais autores que contribuem para as discussões, para que se possa compreender o potencial dos espaços e, por meio da sua organização, efetivar a EA na EI.

Em meados do século XIX, alguns autores já demonstravam preocupação com a organização dos espaços e materiais nas creches e pré-escolas. Um dos percussores foi Friedrich Froebel, pedagogo que viveu entre 1782 e 1852 e fundou o primeiro jardim de infância, o seu *Kindergarten*.

Para Froebel, o espaço e as relações da criança com ele e com a natureza eram premissas básicas para um desenvolvimento saudável: “a pedagogia da infância de Froebel, coerente com a sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo” (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 37).

A pedagogia fundada por Froebel destacava a criança como um ser criativo que poderia se desenvolver por meio dos jogos e brincadeiras e em contato com a natureza. Segundo Haddad e Horn, “os jogos e brincadeiras ocupavam lugar de honra em seu projeto, assim como a relação direta da criança com objetos que a rodeiam e o contato íntimo com a natureza, através

do cultivo de jardins” (HADDAD; HORN, 2011, p. 44) – e por isso Froebel utilizou a nomenclatura *jardim de infância*.

Froebel foi um dos precursores a pensar nos espaços da EI, afirmando que o desenvolvimento da criança se dava em torno da sua relação com os objetos e do seu contato com a natureza. Junto a ele, outros autores também pensaram os espaços e o desenvolvimento infantil. Entre esses autores está Maria Montessori, médica que viveu entre 1870 e 1952. Montessori estudou os ambientes, adequando todo o mobiliário ao tamanho da criança, e desenvolveu “uma metodologia para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos, na qual se destacavam os cuidados físicos e a educação dos sentidos” (HADDAD; HORN, 2011, p. 45).

O método de Montessori se espalhou pela Europa. Sua metodologia de ensino defendia a liberdade das crianças. Para ela, um dos fatores a impedir que as crianças fossem livres era o mobiliário fixo, que lhes tolhia a liberdade de movimentação. Além do espaço, Montessori também se preocupava com os materiais: “os materiais montessorianos eram de suma importância e permitiam às crianças atividade intelectual, movimentação, utilização das coisas de forma regrada” (HADDAD; HORN, 2011, p. 45).

Segundo Angotti (2007), a pedagogia científica de Montessori se baseava nos princípios da autonomia, da educação sensorial, da liberdade e da atividade. Sensação, intelecto e vontade deveriam ser interligados por meio da educação sensorial, em um ambiente que proporcionasse a livre expressão e também fosse estimulante.

A pedagogia montessoriana “reside em propiciar e garantir as manifestações espontâneas e da personalidade da criança, de permitir o aflorar do livre desenvolvimento da atividade no ser humano em sua infância” (ANGOTTI, 2007, p. 104). É por meio das manifestações espontâneas e das experiências em ambientes ricos de materiais que as crianças se desenvolvem intelectualmente.

Montessori defende que

[...] o princípio básico que sustenta a educação e cultura da pessoa humana baseia-se no estímulo de um ambiente adequado e motivador, que possa educar os sentidos, despertar a vida intelectual da criança e prepara-la para as atividades de vida prática. (MONTESSORI *apud* ANGOTTI, 2007, p. 106)

Um ambiente bem preparado é crucial para o desenvolvimento intelectual, pois é interagindo nesse ambiente que a criança explora o mundo por meio dos seus sentidos: “a criança é conhecida por Montessori como um explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo” (ANGOTTI, 2007, p. 107). Assim, os espaços/ambientes precisam permitir que a criança faça suas escolhas de maneira autônoma, conhecendo e investigando o mundo por meio dos sentidos:

O ambiente que se proponha a atingir a finalidade educativa assim descrita necessita estar devidamente preparado e elaborado com uma atmosfera ideal de trabalho bastante voltado à introspecção e às condições de realização autônoma e independente, com materiais interessantes e motivadores da atenção, do interesse e do movimento infantil de descortinamento do mundo cognitivo, seguindo suas tendências naturais. É a proposição de um ambiente que tende a ser ativo, que está baseado na atividade da criança, e não em regências definidas ou ministradas pela professora. Pois, como considerava Montessori, o aprender infantil não pode ser guiado pela professora, mas sim pela natureza humana exteriorizada nos períodos sensíveis. (ANGOTTI, 2007, p. 108)

Montessori considera que os espaços facilitam o desenvolvimento, desde que estejam organizados de maneira adequada, com materiais que possibilitem a liberdade e a livre expressão. É o espaço que fornece à criança possibilidades para o desenvolvimento integral. Montessori acreditava no potencial das crianças: enquanto se observa a criança, é possível aprender com elas, “porque para a pedagogia italiana a sociedade deve ser reconstruída, e a criança possui potencialidade que, combinada com um ambiente estimulante, ajudará a formar um ‘homem novo’ para um ‘mundo novo’” (MONTESSORI *apud* ANGOTTI, 2007, p. 131).

O potencial das crianças, associado a um espaço adequado e organizado, com intencionalidade pedagógica, é capaz de formar esse “homem novo” para um “mundo novo”, como colocado por Montessori.

Outro autor que também contribuiu para um olhar mais sensível para a infância, a criança e o espaço é Loris Malaguzzi, italiano que viveu entre 1920 e 1994. Pedagogo, fundador de uma filosofia inovadora, que valoriza as diferentes linguagens da criança, Malaguzzi “colocou a criança como protagonista em um mundo adultocêntrico” (FARIA, 2007, p. 277).

De acordo com Faria (2007), Malaguzzi entendia que a criança era protagonista, construtora de sua história e de cultura, com o que esse educador revolucionou os espaços de Reggio Emilia, na Itália, dando evidência às produções das crianças, espalhando-as por toda essa cidade. Malaguzzi defendia que a criança era produtora de sua própria história, capaz de se relacionar com o espaço e com os outros, deixando suas marcas e construindo sua cultura.

A grande contribuição de Malaguzzi foi no sentido de olhar para a criança entendendo suas necessidades, seus interesses e direitos, pois a “reconhece como ativa, interativa, inventiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (FARIA, 2007, p. 281).

Malaguzzi propôs um projeto pedagógico inovador, a construção de ambientes para crianças de zero a seis anos que, diferentemente dos modelos tradicionais, evidenciavam a produção das crianças. Para ele, “a organização do espaço físico, a construção do ambiente e o escalonamento dos tempos são essenciais para permitir a inventividade infantil e a descoberta” (FARIA, 2007, p. 285).

Considerando as contribuições de Malaguzzi, a organização do espaço de EI precisa ter a identidade das crianças, evidenciar suas produções, respeitar o seu jeito de ser, e “que os direitos das crianças sejam os direitos das outras crianças: isso constitui a dimensão de valor de uma humanidade mais completa” (FARIA, 2007, p. 288)

O espaço de EI não é somente um espaço físico, é um espaço de relações, e é nesse sentido que os autores mencionados contribuem para as reflexões. A partir deles, o espaço se constitui como um direito da criança, um espaço de infância. Segundo Horn, “o espaço não é algo que emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas” (HORN, 2007, não paginado). O espaço é algo construído para a criança e com a criança, é um elemento curricular, faz parte do trabalho pedagógico.

Um espaço planejado e organizado precisa desafiar a criança, proporcionar experiências significativas, de modo que ela tenha oportunidade de ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Forneiro (1998) aborda o conceito do espaço escolar como ambiente de aprendizagem e como elemento curricular, propondo uma reflexão em torno de quatro eixos: definição de espaço; como o espaço deve ser organizado; como os professores e as crianças o utilizam, e como e quem o avalia.

O primeiro passo é refletir sobre que espaço é esse, e a partir disso pensar nas suas formas de organização: “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladoras de uma concepção pedagógica” (HORN, 2007, p. 15).

Forneiro (1988) faz uma distinção entre *espaço* e *ambiente*, referindo-se a *espaço* como “espaço físico, ou seja, aos locais para atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (FORNEIRO, 1998, p.232), e ao *ambiente* como “conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)” (FORNEIRO, 1998, p. 232-33).

Forneiro (1988) distingue quatro dimensões presentes nos ambientes, conforme abaixo.

1. Dimensão física: refere-se aos aspectos materiais do ambiente e suas condições estruturais e também compreende os objetos do espaço e sua organização.
2. Dimensão funcional: refere-se à utilização dos espaços, a sua polivalência e o tipo de atividade à qual se destinam.
3. Dimensão temporal: refere-se à organização do tempo, aos momentos em que serão utilizados os espaços e também faz referência ao ritmo das atividades.
4. Dimensão relacional: refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro dos espaços.

Forneiro explica ainda que o “ambiente não é algo estático ou que exista *a priori* [...] o ambiente somente existe na inter-relação de todos eles” (FORNEIRO, 1998, p. 235). Considerando a relação de todas essas dimensões - física, funcional, temporal e relacional -, o espaço/ambiente deve ser pensado como um elemento do currículo, pois estão presentes aspectos de uma relação

complexa, entre crianças e adultos e crianças e crianças, tudo isso em constante interação com espaço, tempo e materiais.

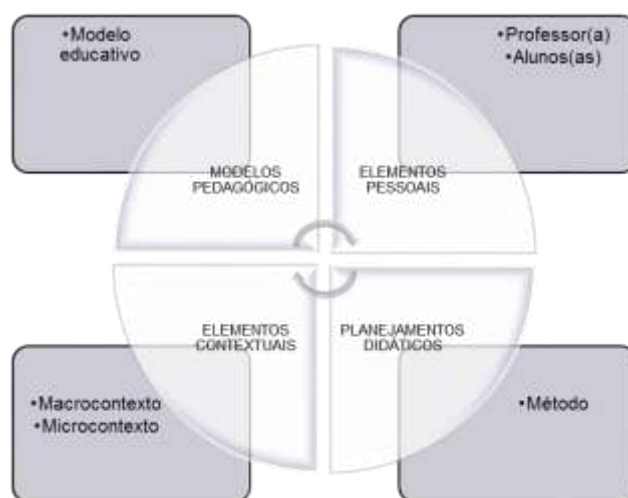
Destarte, Horn considera que o espaço não é algo dado, mas que deve ser construído, e que sua construção é social e tem relação com as atividades desempenhadas: “em um ambiente sem estímulos, no qual as crianças não possam interagir desde a tenra idade umas com as outras, com adultos e com objetos e materiais diversos, esse processo de desenvolvimento não ocorrerá em sua plenitude” (HORN, 2007, p. 17).

É evidente que o espaço/ambiente desempenha uma função importante para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Forneiro, “o espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem” (FORNEIRO, 1998, p. 237).

Ao se olhar para estrutura, organização do mobiliário, materiais, decoração, pode-se identificar a maneira como são conduzidas as atividades. Com isso, o espaço se constitui como elemento revelador das práticas desenvolvidas em uma escola.

Considerar as dimensões do ambiente permite avaliar e planejar a sua organização, pois os espaços são constituídos de diferentes elementos. Forneiro (1998) explora esses elementos que condicionam a organização do espaço.

FIGURA 1 - CONDICIONANTES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS



FONTE: FORNEIRO (1998, p. 243) Figura 11.5. Condicionantes da organização dos espaços.

O quadro apresenta os elementos que condicionam a organização de um espaço. Um espaço organizado depende de variáveis, tais como:

- a) Modelo pedagógico: a proposta pedagógica, o currículo,
- b) Elementos pessoais: os profissionais e suas crianças,
- c) Planejamento didático: o método, o planejamento pedagógico,
- d) Elementos contextuais - de macrocontexto e microcontexto -, tais como o ambiente e seus recursos, condições de estrutura, o desenho arquitetônico, os elementos estruturais, entre outros.

Assim,

Organizar os espaços da sala de aula é um processo complexo que exige a ativação de conhecimentos e habilidades [...]. Condicionam-nos tanto no sentido de limitar as suas possíveis decisões (pólo negativo) como no de abrir-lhes novas possibilidades (pólo positivo). (FORNEIRO, 1998, p. 242)

A organização de um espaço exige reflexão e construção coletiva, em torno primeiramente dos sujeitos que ocuparão aquele espaço - as crianças. Pensando nas contribuições de Malaguzzi, algumas perguntas podem nortear a reflexão para a organização do espaço: Quem são as crianças? Quais são suas necessidades? Como se desenvolvem? Organizar um espaço é uma atividade realmente complexa e pode tanto limitar quanto abrir novas possibilidades.

Carvalho e Rubiano relatam que “os ambientes infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender às necessidades do adulto e/ou do grupo como um todo, desconsiderando as necessidades próprias das crianças” (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 118).

Na maioria das vezes, a organização do espaço e os contextos de aprendizagem são planejados e organizados pelos adultos, desconsiderando as reais necessidades das crianças. David e Weinstein (*apud* CARVALHO; RUBIANO, 2010) apontam cinco funções que todo espaço/ambiente deveria desenvolver:

1. *Promover a identidade pessoal* – o espaço é essencial para o desenvolvimento da identidade da criança.

2. *Promover o desenvolvimento de competência* – o ambiente infantil deve proporcionar experiências que permitam às crianças além do reconhecimento de si, o reconhecimento do outro e dos materiais, satisfazendo suas necessidades essenciais.
3. *Promover oportunidade para o crescimento* – por meio da exploração dos espaços e materiais, onde a crianças possam sentir e conhecer tudo a sua volta, explorando os seus sentidos, bem como proporcionar a relação com o outro, em um espaço que permita a expressão e principalmente a movimentação do corpo.
4. *Promover a sensação de segurança e confiança* – em um ambiente onde ela possa interagir, movimentar-se, explorar e se reconhecer, e nesse espaço ela se sentirá acolhida e segura.
5. *Promover oportunidades para o contato social e privacidade* – em espaços onde ela tenha a oportunidade de estar ora em grupo, ora sozinha.

Um espaço que desenvolve a criança plenamente tem que levar em conta esses fatores:

[...] a criança participa ativamente em seu desenvolvimento através de suas relações com o ambiente, especialmente pelas suas interações com adultos e demais crianças (coetâneas ou mais velhas), dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, equipamentos e área para realização de atividades, mudando o ambiente por intermédio de seus comportamentos. [...] os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente fornecido pelos adultos de acordo com seus objetivos pessoais, construídos com base em suas expectativas culturais relativas aos comportamentos e desenvolvimento infantis. (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 127)

O espaço é planejado e organizado pelo professor, reiterando-se portanto a importância de sua constante formação, para que possa trazer elementos da teoria para a prática e vice-versa. Quanto mais o professor conhece sobre o desenvolvimento infantil, a infância e a criança, mais poderá ajudar as crianças a se desenvolverem plenamente, com o que planejará a organização de um espaço adequado para o desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira e colaboradores, “o espaço constitui importante elemento na relação de aprendizagem, o que reforça a importância de refletir

sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo” (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 69), e o espaço ainda pode transmitir diferentes sensações, pois se faz “nos odores, nos ritmos, no mobiliário e nas cores, nos sons e nas palavras, no gosto, no tocar, nas regras de uso especial” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73-74).

Barbosa e Horn (2001) afirmam que um espaço não é somente um espaço físico, pois ele atravessa relações, evoca sentimentos, e nessa intrigante relação com as crianças as leva ao aprendizado de novas experiências.

Trazer o espaço para um mais efetivo diálogo na proposta pedagógica requer reconhecê-lo como um elemento dessa proposta. A referência mais tocante no que diz respeito à organização do espaço é das escolas da cidade de Reggio Emilia, na Itália. A discussão do espaço não é algo recente nesse país. Dois dos autores citados nesta dissertação já falavam sobre o espaço e sua relação com a aprendizagem: Maria Montessori e Loris Malaguzzi. Assim, a concepção de espaço da EI na abordagem italiana é de fato uma referência.

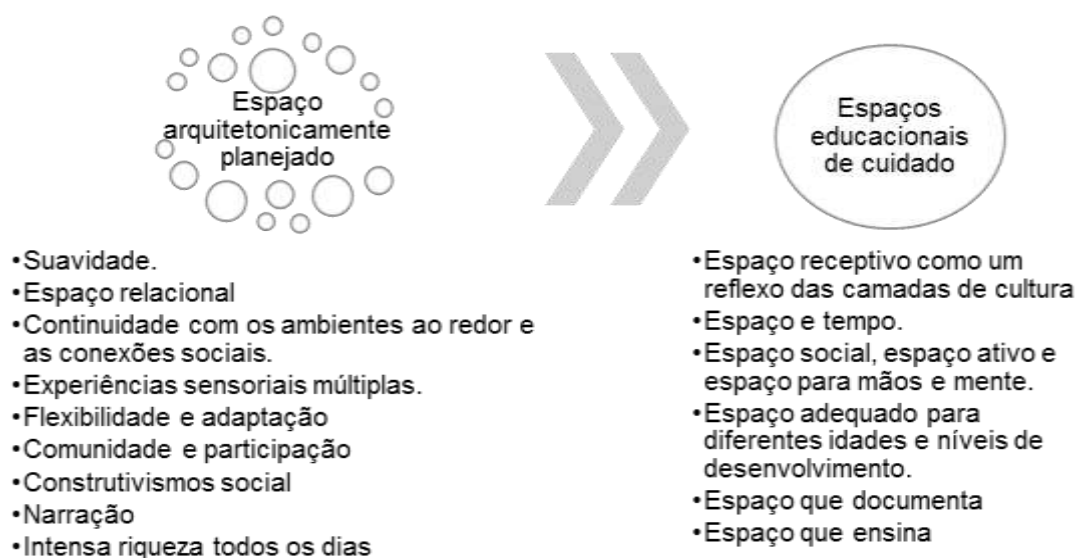
Além disso,

Um visitante de qualquer instituição infantil tende a julgar as mensagens que o espaço passa sobre a base da proposta. Nós todos tendemos a perceber o ambiente e a “ler” suas mensagens ou seus significados com base na experiência pessoal e no conhecimento que adquirimos sobre o desenvolvimento infantil, tudo isso também molda as nossas ideias sobre a infância. (GANDINI, 2016, p. 315)

Ao olhar para um espaço, é possível perceber a proposta pedagógica, como as crianças se relacionam e que experiências são proporcionadas. O modo como um espaço é organizado está relacionado a uma concepção de criança e desenvolvimento infantil. A estrutura é um fator importante, bem como os materiais, mas a sua organização é fundamental, de modo que convida as crianças a interagir e explorar.

Na figura 2, adaptada de Gandini (2016), é possível identificar os elementos de um espaço arquitetonicamente planejado e os espaços educacionais de cuidado:

FIGURA 2 - ESPAÇOS E POSSIBILIDADES



FONTE: O autor (2016) adaptado de Gandini (2016)

A experiência e proposta de Reggio Emilia aponta para a compreensão do potencial de um espaço pensado como um elemento da proposta pedagógica. Nesse sentido, a primeira condição a ser explorada é o espaço arquitetonicamente planejado. Nas escolas de Reggio Emilia, os espaços são pensados por arquitetos e educadores de modo que possa favorecer o desenvolvimento das crianças. A base desse pensamento se estabelece em torno de três eixos: um espaço que permita a interação, a exploração e descoberta e, por consequência desse movimento, promova a aprendizagem, de modo que o espaço por si só representa um conteúdo.

Na figura 2 – espaços e possibilidades, quando coloca-se a questão do espaço arquitetonicamente planejado, Gandini (2016) articula alguns elementos, conforme indicados abaixo.

- *Suavidade*: refere-se à qualidade do espaço, e que ele possa ser habitável, sereno e aconchegante para as crianças, criando um contexto de empatia, para que o olhar e a escuta das crianças sejam valorizados.
- *Espaço relacional*: o espaço é de relação entre crianças e adultos, onde deve ser formada uma rede de comunicações e interações, entre as crianças e as próprias crianças, crianças e adultos e crianças e o espaço.

- *Continuidade com os ambientes ao redor e as conexões sociais:* todos os objetos em um espaço comunicam algo, tem que haver conexão com o que está no mundo, é necessário que haja ligação do que há na escola com o que há fora dela.
- *Experiências sensoriais múltiplas:* para a criança é importante sentir e explorar, o ambiente deve proporcionar experiências sensoriais, para que as crianças possam fazer novas descobertas, pois a qualidade de um espaço depende de vários fatores, tais como cor, luz, materiais, odores e sons.
- *Flexibilidade e adaptação:* um espaço precisa ser adaptável, de modo que seja possível transformá-lo, adequando às necessidades das crianças, e ao se pensar nessa flexibilidade é importante considerar a qualidade por meio do mobiliário e de sua disposição.
- *Comunidade e participação:* a comunidade é parte da escola e portanto os pais auxiliam na construção dos espaços, dessa forma também se sentindo pertencentes àquele espaço.
- *Construtivismo social:* o conhecimento é construído na interação, o papel do professor é criar espaços e selecionar materiais que permitam a experimentação das crianças, de modo que a aprendizagem possa ser compartilhada.
- *Narração:* os espaços precisam narrar histórias, contar sobre a proposta pedagógica, já que todo visitante de uma instituição tende a olhar o espaço a partir dos elementos que nele estão, com o que a história de todo um processo precisa estar documentada nos espaços.
- *Intensa riqueza todos os dias:* se parar para observar e ouvir as crianças, percebe-se a riqueza de suas contribuições, sendo necessário prestar atenção ao que as crianças contam.

Todos os elementos explorados fazem parte de uma concepção de espaço que precisa ser arquitetonicamente planejado, e além disso é preciso pensar nos espaços educacionais de cuidado, que segundo Gandini (2016) são:

- *Espaço receptivo como um reflexo das camadas de cultura*: o espaço fala, revela, é um reflexo das práticas e das culturas dos profissionais que o organizam.
- *Espaço e tempo*: o espaço inclui a estruturação do tempo, pois não é estático, está em constante transformação, e “as próprias necessidades e os próprios ritmos das crianças moldam a organização do espaço e do ambiente físico, e o tempo disponível, por sua vez, permite o uso e o aproveitamento desse espaço no ritmo da criança” (GANDINI, 2016, p. 329).
- *Espaço social, espaço ativo e espaço para mãos e mentes*: os educadores de Reggio Emilia consideram as trocas e interações fundamentais no processo de desenvolvimento da criança, e essa troca não acontece somente entre as crianças, mas entre elas e todo o espaço social, a criança sendo vista não somente no espaço escolar, mas fora dele também, e por isso um espaço social ativo é construído com muitas mãos e mentes.
- *Espaço adequado para diferentes idades e níveis de desenvolvimento*: a preocupação com os espaços não está somente na sua arquitetura, mas na forma como é organizado para cada criança, o espaço convidando as crianças a brincar, interagir, descansar, observar, manipular, experimentar - tanto os espaços quanto os objetos são pensados para cada faixa etária.
- *Espaço que documenta*: as paredes, os corredores, as salas, os pátios internos e externos, tudo é espaço para documentar, o processo de documentação está em todo espaço, e assim as crianças, os educadores e as famílias podem ver suas produções e interagir com elas, bem como por meio deste processo é possível perceber o desenvolvimento do grupo e de cada criança.
- *Espaço que ensina*: o espaço é um terceiro educador, ensinando à medida que permite a interação, a construção e a experimentação das crianças.

As contribuições da proposta de Reggio Emilia sobre os espaços levam à percepção do potencial do espaço para o desenvolvimento infantil, os espaços/ambientes são elementos fundamentais de uma abordagem

educacional e é necessário que tais espaços possuam características desejáveis para acolher as crianças.

Nesse sentido, ainda é possível visitar a proposta de Reggio Emilia para perceber que características desejáveis são essas. No livro *Crianças, espaços e relações: Como projetar ambientes para a Educação Infantil*, de Michele Zini e Giulio Ceppi, que se baseiam na experiência dos Centros de Educação Infantil de Reggio Emilia, são identificadas algumas características necessárias acerca dos espaços para que seja garantido às crianças o seu pleno desenvolvimento por meio da organização desses espaços.

Como conceitos-chave, os autores trazem a reflexão sobre algumas características desejáveis, tais como bem-estar global, relação, osmose, multissensorialidade, epigênese, comunidade, construtividade, narração e normalidade significativa, além de alguns elementos que podem garantir a qualidade agradável, como formas relacionais, iluminação, cores, materiais, odores, sons e microclima.

As características desse ambiente irão garantir a qualidade do espaço. Uma das características destacadas é o bem-estar global, visando um local agradável tanto para as crianças quanto para os adultos. Isso porque o espaço da escola não pode estar desconectado da comunidade, do entorno, do que acontece fora dela: a escola precisa buscar o bem-estar global.

A relação é outra característica presente nos espaços/ambientes, como já visto em Forneiro(1988) e Gandini (2016). O espaço relacional é aquele que permite interações, trocas e conexões. No espaço relacional “o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informação e cultura que podem ser ativados neste espaço” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 20). Esta característica do espaço só pode ser explorada se o ambiente for organizado de uma forma que permita à criança ter essas relações.

No contexto da EI brasileira, é comum ver mesas e cadeiras ocupando quase todo o espaço da sala de aula. Ao se avistar um espaço como esse, logo se pressupõe que as experiências que ali acontecem se dão em torno desses materiais e de sua organização, pressupondo-se também que as crianças passam a maior parte do seu tempo sentadas.

Segundo Horn, “é fundamental a criança ter um espaço povoado de objetos com os quais possa criar, imaginar, construir e, em especial, um espaço para brincar” (HORN, 2007, p. 19), pois ela precisa de espaço, movimentar-se, experimentar, relacionar-se, e isso só é possível se os espaços forem intencionalmente organizados, visto que “há uma intencionalidade de quem organiza os espaços” (HORN, 2007, p. 24).

Outra característica fundamental é a osmose “[...] com o mundo lá fora. Uma escola não deve ser uma espécie de contramundo, mas a essência da sociedade. A realidade atual pode, e deve, estar presente na escola” (CEPPI; ZINI, 2013, p.23). A escola precisa trazer a comunidade para o diálogo, mostrar às crianças a realidade, o que está ao alcance delas, é preciso problematizar:

[...] o espaço de aprendizagem não é um laboratório isolado dentro de um todo complexo da cidade, mas um lugar onde a complexidade da cidade e a sociedade transformam-se elas próprias em uma experiência de formação, fornecendo uma riqueza de informações e relações. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 23)

A complexidade do mundo real pode ser explorada na escola, que não pode se fechar para a realidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) afirmam ser necessárias a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “o estabelecimento de uma relação afetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade” (BRASIL, 2010, p. 19).

Outro conceito explorado pelos autores é o da mutissensorialidade. Montessori já afirmava que a criança precisa conhecer por meio dos sentidos. Ceppi e Zini reafirmam que “as crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 24). Se o espaço não permite que as crianças o sintam, essas percepções não serão exploradas e as crianças não terão a oportunidade de vivenciar essa experiência, pois “explorar a realidade é uma condição constante na infância” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

O conceito de epigênese refere-se à possibilidade de transformação do espaço, que precisa ser flexível, aberto às marcas pessoais das crianças.

No conceito de comunidade está a ideia de que a escola é um espaço comunitário, é das crianças, das famílias e da comunidade, não havendo

hierarquia no espaço, que é de todos. A escola deve ser um projeto de todos, o papel da comunidade sendo fundamental para que uma proposta pedagógica possa ser dialogada e efetivada. O espaço da escola é um espaço de construção de conhecimentos democráticos.

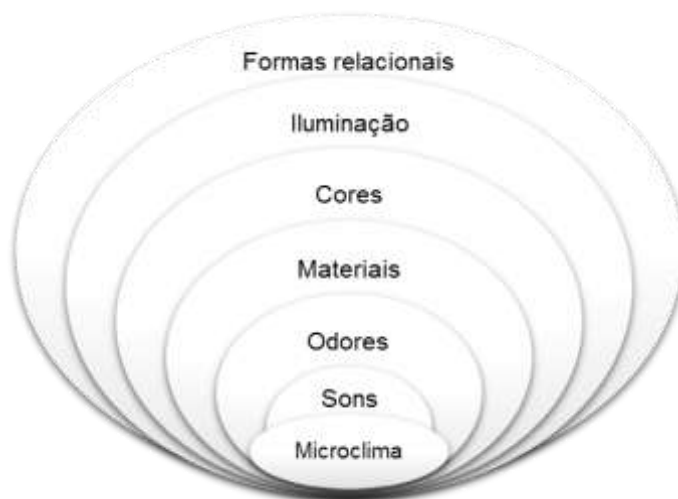
A construtividade é o conceito da “escola como uma oficina de pesquisa e experimentação, um laboratório para o aprendizado individual e em grupo, um local de construtivismo” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 29). O processo de aprendizagem se dá em continuas e constantes construções de saberes.

O conceito de narração também é descrito e explorado por Gandini (2016), ressaltando que os ambientes precisam registrar a história, os processos, a construção, o espaço precisa documentar o que nele é vivido.

E o último conceito é a normalidade significativa, “um todo formado por diferentes partes em harmonia, equilibradas” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 35), com um ambiente tranquilo, calmo, equilibrado em seus objetos, cores, luzes e materiais.

Nesse sentido, pensa-se no ambiente em constante relação com seus diversos componentes. Para melhor explicitar isso, foi organizada a figura 3, indicando como os componentes do espaço se inter-relacionam.

FIGURA 3 - RELAÇÃO DOS ELEMENTOS DO PROJETO



FONTE: O autor (2016) adaptado de CEPPI E ZINI (2013).

Os elementos do projeto elencados pelos autores contêm em si relação, sendo um todo que se liga às partes. Ao trazerem o elemento formas relacionais, os autores trazem várias questões. A primeira delas é a projeção

do espaço, a necessidade da relação da pedagogia com a arquitetura, corroborando Gandini (2016): o espaço precisa ser pensado por quem se relacionará diariamente com ele, ou seja, os educadores e as crianças.

Nas formas relacionais, Ceppi e Zini (2013) ressaltam os conceitos de:

1. *identificabilidade*: “criar uma nova identidade com elementos que possibilitem à escola ser reconhecida como tal” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 44).
2. *Horizontalidade*: não ter hierarquias no espaço, o espaço é de todos.
3. *Piazza central*, área central de encontro, um espaço coletivo;
4. *Transformabilidade e flexibilidade*: espaço passível de receber transformações, aberto a novas mudanças.
5. *Ateliê*: espaço complementar às salas, para serem possíveis experimentações, pesquisa, ter contato com diferentes tipos de materiais.
6. *Escola como um laboratório*: o espaço como um lugar da pesquisa, onde as crianças vivem na prática a experimentação dos materiais.
7. *A escola e a comunidade*: espaço aberto para as relações com a comunidade, a cidade e a escola dialogam.
8. *A relação interior-exterior*: “a escola deve ser um lugar que ‘sente’ o que está acontecendo no lado de fora [...] exatamente porque ela se situa em dado lugar e momento” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 49).
9. *Transparência*: os espaços devem permitir às crianças olhar através dele, para o externo ou até mesmo para os espaços internos, dando-lhe uma amplitude de conhecer outros espaços através das transparências.
10. *Comunicação*: os espaços precisam se comunicar, para que se permita a troca de ideias.

Fatores internos e externos influenciam na organização dos ambientes da escola, desde a iluminação, as cores, os materiais, os odores, os sons e o microclima. Quando trazem a ideia de microclima, os autores fazem relação com as questões ambientais presentes no cotidiano escolar:

Infelizmente, nossas cidades passam por um processo de degradação ambiental, o que leva a gases e vapores tóxicos no ar, umidade relativa do ar alta, poluição sonora e tráfego excessivo de carros. Desse modo, a cidade costuma ser um ambiente do qual um prédio deve ser protegido; o prédio torna-se um tipo de ilha com “qualidade de vida” dentro de um contexto dispersivo e heterogêneo. Apesar disso, um prédio não deve ser totalmente isolado de seu

contexto, e sim compensar as faltas e reduzir os excessos desse contexto quando possível. (CEPPI; ZINI, 2013, p. 112)

A escola não pode ser isolada do contexto real, do que acontece em seu entorno, pois faz parte de uma comunidade, de uma cidade. A questão ambiental é algo presente no cotidiano das crianças e pode fazer parte das problematizações do contexto escolar. A degradação ambiental está presente nas construções escolares e também por isso tratar da questão do espaço relacionado a EA é fundamental.

As contribuições dos autores aqui expostos mostram a complexidade presente na construção dos espaços/ambientes da escola: “[...] as escolas de educação infantil têm na organização dos ambientes uma parte importante de sua proposta pedagógica. Ela traduz as concepções de mundo e de ser humano e do educador que atua nesse cenário;” (HORN, 2007, p.61) Os espaços da escola são espaços de vida, de relações, de aprendizagem, são uma parte importante das discussões e reflexões para construção da proposta pedagógica. Falar de espaço é pensar nas muitas possibilidades de enriquecer o contexto de experiências que podem ser proporcionadas às crianças: “[...] o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida” (BARBOSA; HORN, 2001, p. 73) Um espaço é constituído de elementos, e cada elemento se relaciona com os demais o tempo todo.

Para concluir este tópico e ampliar as reflexões sobre o espaço e a sua relação com a EA, vale pensar nas relações estabelecidas neste espaço e na escola neste contexto mais amplo, em comunicação direta com o mundo. Não se pode conceber uma escola isolada de um todo, já que na escola é parte do todo e o todo é parte da escola. Nesse sentido,

Para que os pequenos e os pequeninos participem deste espaço social, é necessário que se criem novos sentidos nas relações adulto-criança, família-educadores, pais-filhos e também que haja, por parte dos adultos, uma vontade de experimentar, criar uma outra forma de ver, entender, conviver com as crianças. Nosso objetivo é integrar a criança à vida da cidade. Para a consolidação deste projeto, é importante que se abra o espaço interno da creche e da pré-escola para o mundo exterior, e que as cidades se responsabilizem por criar espaços e tempos para as crianças pequenas. Acreditamos que ambas têm muito a ganhar com a transformação advinda deste movimento. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 78-79)

A primeira grande questão é existir nos adultos a vontade de criar uma outra forma de ver e conviver com as crianças. É preciso olhar, investigar e conhecer quem é a criança, como ela se desenvolve. Em um segundo momento, integrar a criança à vida que pulsa na escola, a realidade, problematizar as questões latentes e ampliar o olhar para fora da escola. É este movimento que permitirá ampliar as relações da escola com a comunidade, bem como olhar para os espaços tanto da escola como fora dela de modo a garantir às crianças qualidade em seu desenvolvimento.

2.3. ESPAÇOS/AMBIENTES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Neste subcapítulo, primeiramente será apresentado um breve histórico da EA e alguns dos eventos que resultaram em importantes documentos para a área, como a Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis, as Cartas de Belgrado, Tbilisi e a Declaração Thessaloniki. Estes documentos contribuíram e ainda contribuem para as questões que permeiam a EA. Serão relacionados ainda documentos oficiais do Ministério de Educação, legislação e contribuições de autores que discutem a temática, para que assim se torne efetivo o diálogo acerca dos espaços/ambiente da EA na EI.

2.4 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A escola é o único espaço que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de horas, por adultos e crianças. É, portanto, um espaço privilegiado para práticas educativas que favoreçam a integralidade de cada ser, que alimentem relações fraternas entre os membros da espécie e que preservem a biodiversidade, a qualidade de vida pessoal, social e ambiental. [...] Precisamos de espaços e rotinas que sirvam à intenção de alimentar o amor à vida e à natureza.

Léa Tiriba

Como visto no subcapítulo anterior, para Gandini (2016) o espaço é um terceiro educador, e pensar os espaços/ambientes da EI abre a possibilidade para o diálogo com a EA. A epígrafe deste subcapítulo ressalta que o espaço da escola é um espaço privilegiado para a promoção da qualidade de vida das crianças: desde pequenas elas passam grande parte do seu tempo nos

espaços escolares e portanto “precisamos de espaços e rotinas que sirvam à intenção de alimentar o amor à vida e à natureza” (TIRIBA, 2014, p.136). A relação do espaço com a EA se faz presente no cotidiano infantil.

Neste primeiro momento, serão apresentados os marcos históricos que dão base ao surgimento da EA e depois, os aspectos legais que permitirão ampliar o diálogo.

Segundo Carvalho (2012), a EA, surgiu em um espaço marcado pela tradição naturalista. No Brasil as primeiras lutas ecológicas iniciaram na década 1970, avançando com mais força nos anos 1980.

Os movimentos que iniciaram no Brasil na década de 1970 tiveram influência dos movimentos internacionais, alguns deles representando marcos para EA, assim como houve a publicação de documentos importantes.

QUADRO 2 - MARCOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

ANO	EVENTO	LOCAL	MARCO
1972	Conferência de Estocolmo	Estocolmo, Suécia/	Criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) Recomendação de que se criasse o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA).
1974	Seminário de Educação Ambiental	Jammi, Finlândia	Reconhece a Educação Ambiental como educação integral e permanente.
1975	Conferência de Belgrado	Belgrado, Sérvia	Carta de Belgrado - estabelece as metas e princípios da Educação Ambiental
1977	Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA	Tbilisi, antiga URSS	Declaração de Tbilisi - estabelece os princípios orientadores da EA e remarca seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador
1987	Congresso Internacional da Unesco – Pnuma	Moscou, Rússia	Reafirma os princípios de Educação Ambiental e assinala a importância e necessidade da pesquisa e da formação em Educação Ambiental
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos	Jomtien, Tailândia	Aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos
1992	Conferência das Nações Unidas - Eco-92	Rio de Janeiro, Brasil	Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis - Agenda 21.
1997	Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade	Thessaloniki, Grécia	Declaração de Thessaloniki
2007	Quarta Conferência Internacional sobre EA	Ahmedabad, Índia	Educação Ambiental para um Futuro Sustentável – Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

FONTE: O autor (2016) adaptado de < <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental> >
<<http://ambientebrasil.com.br/artigos/2007/09/11/33350-principais-marcos-historicos-mundiais-da-educacao-ambiental.html>>

As conferências e eventos produziram documentos importantes, que dão base à constituição da EA, e o cenário internacional influenciou os acontecimentos no Brasil. Em 1992, foi realizada a conferência conhecida como ECO-92, depois da qual foram publicados dois documentos importantes, a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

As discussões em torno das políticas públicas resultaram na formulação dos documentos que demonstram o compromisso assumido em cada uma dessas Conferências.

A Carta de Belgrado, de 1975, afirma que

Governos e formuladores de políticas podem ordenar mudanças e novas abordagens para o desenvolvimento, podem começar a melhorar as condições de convívio do mundo, mas tudo isso não passa de soluções de curto prazo, a menos que a juventude mundial receba um novo tipo de educação. Esta implicará um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidades, e entre o sistema educacional e a sociedade em geral. (SÉRVIA, 1975, p. 2)

Se o que se pretende são soluções a longo prazo, é necessário investir em um novo tipo de educação, que considere o potencial das relações e de um diálogo constante com a comunidade e a sociedade.

A Declaração de Tbilisi, de 1977, traçou objetivos para a EA:

- 1) consciência: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirir consciência e sensibilidade para o ambiente e problemas conexos;
- 2) conhecimento: ajudar grupos sociais e indivíduos a ganhar uma variedade de experiências e adquirir uma compreensão básica do ambiente e problemas conexos;
- 3) atitudes: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirir um conjunto de valores e sentimentos de preocupação pelo ambiente e motivação para ativamente participarem na melhoria da proteção do ambiente;
- 4) habilidades: ajudar grupos sociais e indivíduos a adquirir habilidades para identificar e resolver problemas ambientais;
- 5) participação: providenciar para grupos sociais e indivíduos a oportunidade de ser ativamente envolvido em trabalhos para solução de problemas ambientais. (TBILISI, 1977, p. 5)

Os objetivos resumem-se em consciência, conhecimento, atitudes, habilidades e participação. Primeiro se adquire a consciência para depois compreender o ambiente e seus problemas, esperam-se atitudes e habilidades

para participar ativamente da solução dos problemas ambientais, ou parte deles, pois não depende somente do indivíduo, mas de um trabalho em rede.

A cada novo documento publicado, a EA toma robustez. Tais documentos são resultado de reflexões e problematizações de um trabalho em rede. A Declaração de Tbilisi indica ainda a importância de “utilizar diversos ambientes de aprendizagem e uma ampla coleção de métodos educacionais, para que se possa ensinar, aprender sobre, e aprender no ambiente, com devida atenção em atividades práticas e experiências originais”.

O espaço já era algo mencionado em 1977: para colocar em prática a EA, deveriam ser utilizados os diversos ambientes de aprendizagem, em conjunto com o método educacional, para que se pudesse aprender e problematizar sobre as questões ambientais.

A Declaração Thessaloniki, de 1997, ressalta a questão do currículo: “que as escolas sejam encorajadas a ajustar currículos às necessidades de um futuro sustentável”, o que ainda é um grande desafio – pensar nas práticas escolares e suas propostas adequadas às reais necessidades do homem e do meio ambiente.

Na Conferência realizada no Brasil, conhecida como ECO-92, foram emitidos dois documentos, até os dias de hoje muito representativos para o cenário da EA: a Agenda 21 e o Tratado para Sociedades Sustentáveis.

A Agenda 21 tem 40 capítulos. Especificamente o de número 36, “Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento”, focaliza a promoção do ensino, estando pautado pela Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental: “as áreas de programas descritas neste capítulo são: (a) Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável; (b) Aumento da consciência pública; (c) Promoção do treinamento” (BRASIL, 1992, p. 429). Com este capítulo a Agenda 21 trata da promoção do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, bem como da formação dos educadores.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global afirma que “a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida”.

O Brasil sempre esteve envolvido nas discussões de âmbito internacional e para este Tratado “a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” ou seja, a sociedade precisa se envolver nesses movimentos, participando ativamente, observando e refletindo em uma visão holística. Trazer um pouco das conferências e dos seus principais documentos para este diálogo impulsiona e aponta caminhos para EA na prática das escolas.

Nesse sentido, Carvalho (2012) argumenta que a EA surge marcada por uma tradição naturalista e que para superar essa marca é necessário um grande esforço para ultrapassar a dicotomia entre natureza e sociedade e assim perceber as relações de interação entre homem e natureza.

Em Sauvé (2005) é possível identificar as correntes presentes na EA, tais como a naturalista, a conservacionista/recursista, a resolutiva, a sistêmica, a científica, a humanista, a moral e ética, a holística, a biorregionalista, a prática, a crítica, a feminista, a etnográfica, a ecoeducação e a sustentabilidade. Essas correntes permitem avançar nas discussões quanto à relação entre homem e natureza a partir do entendimento das concepções de meio ambiente, bem como de objetivos para a EA. Conforme Sauvé, a corrente naturalista foi umas das primeiras a se institucionalizar, por conta das marcas históricas da EA, de uma natureza vista como um meio de aprendizagem, na qual o objetivo era desenvolver o vínculo com a natureza.

Outras correntes são identificadas pela autora por meio de diferentes focos, desde a conservação, a resolução de problemas ambientais, até a promoção de um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. O estudo de Sauvé sobre as correntes da EA atenta para a importância da compreensão do meio ambiente individual e do meio ambiente coletivo, os quais, em consequência dos objetivos da EA, estão presentes nas práticas desenvolvidas nas instituições de ensino.

A EA na EI envolve uma trama de relações complexas presentes nos espaços, que estão em constante interação, e para isso é preciso “compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta” (CARVALHO, 2012, p. 38).

A natureza é um importante espaço/ambiente de interação e produção de cultura e conhecimento para as crianças da EI. A relação entre os espaços/ambientes de EI com a EA permite investigar, conhecer ou apontar para a necessidade de novas metodologias para EA.

E se Sauvé (2005) aponta diferentes correntes da EA, Carvalho (2012) sustenta que há diferentes tipos de Educa o Ambiental e Capra (2006) afirma que toda educa o   EA. Diante desse cenário, há que se perguntar o que pode ser a EA na EI. Para Sauvé,

Quando se aborda o campo da educa o ambiental, podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupa o comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educa o para a melhoria da rela o com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associa es, organismos etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propoem diversas maneiras de conceber e de praticar a a o educativa. (SAUVÉ, 2005, p. 17)

Sauvé (2005) afirma que há diversos discursos, concep es e práticas em EA, ao aproximar-se das correntes expostas se percebe que na EI há um predomínio da corrente naturalista, tanto com rela o aos documentos que norteiam, quanto as suas práticas.

Assim,

Esta corrente   centrada na rela o com a natureza. O enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experimental (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana   da natureza) (SAUVÉ, 2005, p. 18-19).

A criança da EI, de 0 a 5 anos, está vivenciando suas primeiras experiências com o mundo, as práticas pedagógicas que buscam a integra o da criança com a natureza, procuram dar a base para um desenvolvimento saudável e de qualidade.

O viver humano fez de suas bases de impresso a natureza. Toda cultura de se guiar, todas as no es de espacialidade, geografia, habita o, alimenta o, festejos e ritos, todo o viver no mundo e todos os instrumentos e técnicas, os gestos, as linguagens corporais têm suas bases na natureza (PIORSKI, 2016, p.31).

Toda cultura e linguagem corporal tem sua base na natureza, por isso tratar a relação das crianças com a natureza é fundamental, tendo impacto sobre o seu desenvolvimento e sua relação com o mundo. A corrente naturalista, é a que mais se aproxima das práticas desenvolvidas na EI, isso não reduz ou inferioriza as práticas pedagógicas desenvolvidas, visto que hoje há uma grande preocupação do afastamento da criança com a natureza. A natureza proporciona as crianças vivências e experiências fundamentais para o seu desenvolvimento.

Ao considerarmos a criança um ser da natureza, recuperamos a dimensão biológica da espécie humana. Ao mesmo tempo, estamos dizendo que não vivemos sós no planeta terra, que o compartilhamos com numerosas outras espécies das quais dependemos para continuar existindo. As crianças, sendo parte dessa natureza, devem conhecer e conviver harmoniosamente com os demais elementos que dela fazem parte, aprendendo a respeitar, conservar e preservar seus bens (SALLES E FARIA, 2012, p.57).

Criança é sujeito de direitos, é ser da natureza, ela própria é a natureza, portanto é necessário dar a elas condições de desenvolver-se, e essa condição precisa respeitar suas necessidades, de sentir e pensar o mundo em que vive.

2.4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em termos legais pode-se dizer que a EA está consolidada, porém é necessário avançar nas práticas. No contexto brasileiro, uma das primeiras leis a nº 6.938 de 1981 que institui a Política Nacional de Meio Ambiente visa a EA em todos os níveis de ensino, em seu artigo 2º, inciso X “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Em 1981 a EA deveria fazer parte de todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, para assim formar uma rede em defesa do meio ambiente.

Em 1988, seis anos após a instituição da Política Nacional de Meio Ambiente, a EA foi incluída na Constituição Federal:

Art. 225 - Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o

dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Ainda no parágrafo §1º, inciso VI “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” reafirmando o que já havia sido instituído na Política Pública Nacional de Meio Ambiente.

Em 1989, com a aprovação da Lei nº7.797/89, foi criado o Fundo Nacional de Meio ambiente, dando apoio aos projetos de EA. Em 1992 é criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os Núcleos de EA, em 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea).

Dos anos 90 em diante uma série de leis e documentos foram sendo elaborados e aprovados, em 1996, destaca-se uma importante lei para área da educação, a LDB Lei nº 9.394/96, que também em seu conjunto de leis abordou a questão ambiental:

Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
II - compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade

A LDB não é tão específica quando trata-se da EI, mas ao incluir o objetivo para formação básica do ensino fundamental a “compreensão ambiental natural e social” amplia a discussão para os objetivos de formação básica do cidadão, que inicia na EI. Segundo Carneiro (2012, p. 252) “todo cidadão vive em um ambiente comum de trocas. A escola reproduz, de alguma forma, este ambiente” se este ambiente é reproduzido na escola, tão logo, é um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e humano. Pensar a formação é pensar também a organização curricular, neste sentido a LDB em seu Art. 26, diz que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural** e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado,

na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36 (*grifos meus*)

Os currículos devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada por uma parte diversificada, e para tanto devem abranger “o conhecimento do mundo físico e natural” segundo Carneiro (2012, p. 200) “o conhecimento do mundo físico e natural é essencial porque não há identidade descolada das circunstâncias de tempo e espaço” o conhecimento do mundo físico e natural está presente no cotidiano das crianças, por meio da articulação do conhecimento com as situações cotidianas vivenciadas nos espaços da escola.

Ainda em se tratando de leis e documentos norteadores para EA, em 1997, destaca-se a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o meio ambiente é colocado como um tema transversal.

Em 1999, a aprovação da Lei nº9.795 que institui a *Política Nacional de Educação Ambiental* – PNEA – todos têm o direito a EA, nesta lei os princípios e objetivos são definidos bem como as linhas de ação.

Em 2001, a Lei nº 10.172 que aprova o *Plano Nacional de Educação*, a EA permanece como um tema transversal para o Ensino Fundamental e Médio, seguindo a disposto na Lei nº9.795/99.

Em 2012, a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* (DCNEA), este documento foi a soma de esforços e contribuições dos sistemas de ensino, da sociedade civil e das instâncias do MEC. As Diretrizes tornam-se mandatórias para todos os sistemas de ensino e segundo consta “a Educação Ambiental é um processo em construção, não havendo conceituação consensual. Decorrem, em consequência, práticas educacionais muitas vezes reducionistas” (BRASIL, 2012, p. 522), práticas que não conseguem analisar a problemática ambiental de forma holística, as Diretrizes orientam:

A visão socioambiental complexa e interdisciplinar analisa, pensa, organiza o meio ambiente como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os elementos constitutivos dessa relação modificam-se dinâmica e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou degradadora, aparece

como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural e interage com ela (BRASIL, 2012, p 522).

A EA está presente na complexidade das relações cotidianas, o meio ambiente é o campo de interação, a presença humana não deve ser intrusa, o homem faz parte dessa teia de relações, deste espaço relacional.

A EA envolve não somente os saberes científicos, mas também os saberes tradicionais, de forma que a escola deve manter o envolvimento com a comunidade de forma contínua, entendendo que formar redes é essencial. As Diretrizes ressaltam “[...] a inserção da Educação Ambiental na formação acadêmica e na organização dos espaços físicos em geral” (BRASIL, 2012, p. 523). A organização dos espaços físicos tem relação com a EA, desde que estes espaços sejam devidamente planejados para que haja interação das crianças. Ainda em se tratando desta temática, as DCNEA (2012) em seu artigo 21, ressalta que

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com intencionalidade de educar para sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.

Os sistemas de ensino precisam garantir que seus espaços se constituam em espaços educadores sustentáveis, integrando currículo, gestão e edificações. Em âmbito estadual foi aprovada a Lei nº 17.505 de 2013, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental do Paraná:

Art. 16 - A educação ambiental deve contribuir para a formação de escolas sustentáveis na gestão, no currículo e nas instalações físicas e estruturais, tendo a Agenda 21 na Escola como um dos seus instrumentos de implementação a ser inserida no projeto político-pedagógico dos estabelecimentos de ensino.

A legislação prevê que a EA contribuirá para a formação de escolas sustentáveis através de seus espaços físicos. Foi aprovada também em 2013, a deliberação nº 04, que estabelece *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná*:

Art. 2 - A Educação Ambiental a ser desenvolvida no Sistema Estadual de Ensino do Paraná para a educação básica e superior, fundamenta-se nos seguintes princípios e procedimentos orientadores da(o):

IV – fortalecimento do papel social da escola como espaço educador sustentável, a partir de sua atuação nos territórios físicos e ambientais, como instrumento de articulação e transformação social.

A deliberação também considera a escola como espaço educador sustentável, e ainda no art. 3º “considerando as dimensões, espaço físico, gestão democrática e organização curricular, constituem-se elementos orientadores da educação ambiental”, o espaço físico é um elemento orientador da EA.

No art. 4º, inciso IV, desta mesma deliberação, institui o objetivo da EA para o estado do Paraná “constituem objetivos da educação ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná: “IV - subsidiar a elaboração do projeto político-pedagógico, em todos os níveis e modalidades de ensino, articulando os três eixos: espaço físico, gestão democrática e organização curricular”. A articulação desses três eixos se coloca como fundamental para construção das propostas pedagógicas, de tal modo que se apresentam interligados.

Esta deliberação, ainda trata especificamente do espaço físico:

Art. 9º - O espaço físico é constituído por materiais e desenhos arquitetônicos adaptados às condições locais (bioma e cultura), conforto térmico e acústico, acessibilidade, eficiência de água e energia, saneamento e destinação adequada de resíduos, áreas verdes e mobilidade sustentável, respeito ao patrimônio cultural e aos ecossistemas locais.

Espaço este entendido tanto pela sua arquitetura bem como pelos materiais que o compõe, adaptados as questões locais, considerando tanto o patrimônio cultural como os ecossistemas locais. Esta deliberação ainda prevê no artigo 11º a readequação dos espaços já existentes, a curto, médio e longo prazo, seguindo as orientações previstas no documento “Escolas Sustentáveis” tanto para educação básica como para o ensino superior:

Art. 11 - Para as construções já existentes, cabe adequação aos padrões de sustentabilidade estabelecidos no documento Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2012) e outras fontes similares, para serem cumpridas em curto, médio e longo prazo, em todas as instituições de Ensino Superior e Educação Básica.

A deliberação ainda garante em seu artigo 21º que o sistema estadual de ensino deverá promover as condições para que as instituições possam constituir-se em espaços educadores sustentáveis.

Art. 21 - O Sistema Estadual de Ensino deve promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território da bacia hidrográfica.

Nos primeiros dois tópicos deste subcapítulo observa-se os avanços em termos legais e identifica-se que a questão do espaço físico está relacionada a EA. Após o resgate histórico e documental que dão base a EA, o próximo subcapítulo abordará a EA na EI.

2.5. O DIÁLOGO ENTRE OS ESPAÇOS/AMBIENTES E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Anteriormente foram abordadas as leis e políticas públicas para EA, constata-se que a EI é pouco citada, evidenciando a carência de pesquisas na área.

Neste primeiro momento, retoma-se alguns documentos que foram apenas citados nos subcapítulos anteriores, de modo a focar nos espaços/ambientes da EI e sua relação com a EA.

Para iniciar é importante entender que o espaço de EI hoje tem fins institucionais e educacionais, o *Parecer CNE/CEB Nº 20* (2009, p. 4) aponta que “[...] no atual ordenamento jurídico, as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos”, portanto rompendo com a concepção assistencialista e se inscrevendo num ideal de sociedade democrática.

A EI precisa ter uma proposta pedagógica clara, que propicie as crianças experiências para o seu desenvolvimento integral, o currículo precisa estar articulado as experiências e saberes das crianças, pois a criança é o centro do planejamento:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas

cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (CNE/CEB, 2009, p.6-7).

A criança, centro do planejamento, sujeito de direitos, que vive sua infância por meio das relações e interações com o meio, tem direito a um contexto de relações e de espaços ricos em oportunidades, quanto mais experiências ela tiver, maiores serão suas possibilidades de se expressar, de ser criança e de viver uma infância plena.

Tiriba (2014) afirma que é por meio das experiências proporcionadas as crianças que elas terão oportunidade de sentir, conhecer e pensar a partir da realidade e do mundo que se coloca presente em seu cotidiano.

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (CNE/CEB, 2009, p.7).

Desde que a criança nasce ela interage com o espaço e com as pessoas a sua volta e nesta interação atribui significados as experiências, sempre mediada pelos materiais, espaços e tempos. Destarte pensar nos espaços e em sua organização, é pensar nas muitas possibilidades de interação das crianças com experiências que as levarão ao conhecimento.

É preciso lembrar que para criança, brincar é fundamental, as interações com espaços e com outras crianças e adultos acontecem por meio do brincar, é no brincar que a criança representa o seu mundo, assume papéis, vive a fantasia, atribui valores e constrói sua visão de mundo.

A construção de uma visão de mundo, deve estar presente no cotidiano da criança desde muito cedo, esse relacionamento com todas as formas de vida, com a preservação de recursos naturais deve ser premissa básica para o seu desenvolvimento, portanto deve ser proporcionado:

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar

conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil (CNE/CEB, 2009, p.16).

Por meio das experiências em contato com a natureza a criança terá oportunidade de conceituar a experiência, Tuan (2012, p.28) coloca que “um ser humano percebe o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos [...] cada sentido reforça o outro”, uma criança precisa sentir com todo o corpo para que possa de fato se envolver, conhecer o meio ambiente e viver de forma harmônica e sustentável.

Na EI a criança aprende com seus sentidos, e por isso o ato de educar e cuidar são indissociáveis. Educar e cuidar, é dar condições as crianças para explorar o ambiente, é dessa relação que a criança irá construir significados e sentidos e ir se constituindo enquanto sujeito na interação com os outros e com o espaço.

A relação da criança com o espaço é fundamental, Tuan (2012) afirma que os espaços podem estimular sentimentos topofílicos, que ligam o homem afetivamente ao meio ambiente, ou seja, é na relação com o meio ambiente que será possível criar os laços afetivos.

Tuan (2012, p.49-50) distingue o espaço aberto do espaço fechado, relacionando os espaços aos sentimentos afetivos do ser humano “o espaço aberto significa liberdade, promessa de aventura, luz, o domínio público, a beleza formal e imutável”, já o espaço fechado “significa a segurança aconchegante do útero, privacidade, escuridão, vida biológica”, podemos constatar o quanto o espaço é importante para o desenvolvimento de nossas relações, um espaço pode potencializar uma relação sustentável com o meio ambiente como também o afastamento dele.

Tiriba (2014) relata que os nossos modos de vida têm nos afastado dos ambientes naturais e que “[...] a escola continuou e fortaleceu o processo de afastamento das crianças dos ambientes naturais. Atualmente, as atividades escolares, ainda distantes dos princípios e orientações das DCNEA” (TIRIBA, 2014, p.61).

As DCNEA partem do princípio que a EA deve promover “espaços educadores sustentáveis”, neste sentido Tiriba (2014, p. 60) afirma que “o próprio espaço escolar deve ser um educador para a sustentabilidade,

proporcionando percepções críticas e estimulando novos padrões de interação entre as pessoas e o meio ambiente”.

O espaço se constitui como uma dimensão da EA sendo representado por meio de sua arquitetura e currículo, Tuan (2012, p. 105) coloca que “as mudanças em estilos de arquitetura refletem mudanças em tecnologia, economia e na atividade das pessoas para com o que é desejável no meio ambiente físico”.

Não basta somente um espaço arquitetônico sustentável, ele precisa estar articulado ao currículo e a gestão. Beatriz Goulart é arquiteta e estudiosa dos espaços escolares, em entrevista³

Ela questiona a semelhança das escolas em seus espaços, não só o espaço, mas o tempo e ainda que algumas escolas tenham espaços diferentes, na sua essência, em sua organização são muito parecidas, com disciplinas que não permitem o prazer pelo conhecimento. Ela ainda relata que a arquitetura é importante, mas somente a arquitetura não dá conta de responder as expectativas de aprendizagem, precisa haver um diálogo entre espaço e tempo e principalmente currículo e gestão. Nesta entrevista ela ainda relata que a EI foi precursora neste movimento de pensar os espaços, começou pensando nos cantinhos e em outros espaços, e que este movimento precisa ser levado também para o ensino fundamental e médio, e ela conclui que aprender tem que ser prazeroso.

Neste sentido “[...] as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar” (CNE/CEB, 2009, p. 14).

As crianças passam a maior parte do seu tempo nas escolas, principalmente as crianças da EI, que permanecem cerca de 8 (oito) horas diárias. A tendência é que o tempo integral seja ampliado, pois o *Plano Nacional de Educação* (2014-2020) prevê na meta nº 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”, é urgente pensar nos espaços e tempos de permanência dessas crianças na EI, de modo aproximá-las do meio ambiente, o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 defende que:

³ Disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/1213-arquitetura-e-educacao>, acesso em: 27 de out. de 2016.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (CNE/CEB, 2009, p.15).

Essas experiências são fundamentais para relação da identidade e respeito com a natureza, Tuan (2012) revela que nos falta um envolvimento mais suave com o mundo físico, e que este envolvimento prevalecia quando o ritmo de vida era mais lento, ele afirma que as crianças ainda desfrutam deste ritmo e que “a natureza produz sensações deleitáveis à criança, que tem a mente aberta, indiferença por si mesma e falta de preocupação pelas regras de beleza definidas” (TUAN, 2012, p. 140). A criança não está presa a padrões e consegue estabelecer com a natureza uma relação mais direta do que o adulto.

Tiriba diz que “foi justamente nos ambientes naturais que desenvolvemos nossa capacidade de aprender juntos e continuamente, o que nos permitiu aprimorar saberes e fazeres cada vez mais diversos e complexos” (TIRIBA, 2014, p. 47-48).

A relação do homem com a natureza o constitui enquanto ser humano, é preciso esta aproximação, “os ambientes naturais são cruciais para o pleno desenvolvimento humano, sobretudo das crianças” (TIRIBA, 2014, p. 49) os espaços e tempos das práticas pedagógicas das escolas acabam por afastar às crianças dos ambientes naturais, a natureza se coloca cada vez mais distante e intocada, as “práticas educativas que podem dificultar ou facilitar a efetivação de um processo educacional que respeite crianças [...] que se desenvolvem plenamente em interação com elementos do mundo natural do qual são parte” (TIRIBA, 2014, p. 49).

Tuan (2012) afirma que somos ao mesmo tempo seres biológicos e sociais, e considerando esta premissa, temos que pensar nesse desenvolvimento em interação com elementos do mundo natural, a “EA exige mudanças profundas no espaço pedagógico. [...] a preocupação ambiental presente na sociedade repercute no campo educativo” (CARVALHO, 2012, p. 153).

Essas mudanças não são somente mudanças no espaço, mas também de currículo e gestão, “[...] são as instituições escolares, nas quais as crianças passam a maior parte de seu tempo, que podem e devem, por meio de seus

currículos e de sua própria gestão de ensino, tornar efetiva a Educação Ambiental” (TIRIBA, 2014, p. 60).

E em se tratando de currículo e gestão, as DCNEI propõe que as propostas pedagógicas cumpram suas funções sociopolíticas e pedagógica:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, **a sustentabilidade do planeta** e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010, p. 17 – grifos meus).

As Diretrizes afirmam que é preciso uma proposta comprometida com a sustentabilidade, e em se tratando da construção do currículo as Diretrizes orientam no sentido de levar em consideração o eixo das brincadeiras e interações, garantindo que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p.25-26).

Os currículos de EI devem considerar as brincadeiras e interações e por meio delas garantir a criança o conhecimento de si e do mundo, incentivando a sua curiosidade, permitindo a exploração dos espaços e promovendo práticas que não desperdicem os recursos naturais.

As Diretrizes representam um avanço nos documentos que orientam a construção das propostas pedagógicas para a EI. Dando continuidade as Diretrizes, é lançada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), já prevista na *Lei de Diretrizes e Bases* (2013), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (2009) e no *Plano Nacional de Educação* (2014).

A Base estabelece os direitos que dão suporte aos objetivos de aprendizagem fundamentam-se em princípios éticos, políticos e estéticos da EI ao Ensino Médio.

Na EI, a Base apresenta os objetivos de aprendizagem a três faixas etárias: “bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).” (BRASIL, 2015, p.44) e os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para EI:

[...] referidos às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (BRASIL, 2015, p.44).

Com base nesses direitos, são definidos os campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2015, p.45).

A EA foi estruturada na BNCC como um tema especial “Os Temas Especiais, de natureza multidisciplinar, perpassam os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p.47-48), portanto, deve estar presente nos campos de experiências organizados para EI, oportunizando que seja:

[...] ampliando a possibilidade de os estudantes compreenderem que esses temas se relacionam a todas as áreas do conhecimento e têm relevância social porque contribuem para a reflexão sobre a organização da sociedade brasileira e para o debate sobre direitos inerentes ao exercício da cidadania (BRASIL, 2015, p.47).

A EA deve ampliar as possibilidades de conhecimento sobre o mundo, às crianças, oportunizando que a partir das brincadeiras e interações possam efetivamente criar vínculo com a natureza, é na EI que se inicia este processo, para que posteriormente, no ensino fundamental e médio possa ser ampliado o diálogo no sentido de debater sobre cidadania, política e meio ambiente.

Ao eleger educação ambiental como Tema Especial, almeja-se articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta terra. Isto exige repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, bem como a sua produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado (BRASIL, 2015, p.51-52).

Justifica-se a EA como um tema especial, de forma a garantir a articulação aos direitos e objetivos de aprendizagem das questões socioambientais, que é um processo que tem início na EI, a BNCC define:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, ao desenvolvimento individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de educação ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista (BRASIL, 2015, p. 37-38).

A EA é uma atividade intencional, presente na organização dos espaços, primeiramente é necessário pensar em uma nova organização curricular, considerando a BNCC, em um segundo momento pensar em espaços “educadores sustentáveis”, e mesmo que não seja possível mudanças na arquitetura de um espaço é possível através das práticas efetivar a EA no contexto da EI, segundo Horn (2007, p. 28) “é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções”.

É preciso organizar espaços que permitam às crianças estabelecer relações com outras crianças, adultos e com o mundo, e que neste espaço a criança possa ser protagonista de suas ações, vivendo experiências de forma a construir práticas sustentáveis.

[...] as atividades planejadas diariamente devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA & HORN, 2001, p. 67-68).

Toda criança é sujeito de direitos, logo, ela tem direito de participar ativamente da construção da sociedade, neste sentido o Marco Legal para a Primeira Infância, Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016, dispõe:

Art. 4º - As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;

VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;

O Marco Legal para a Primeira Infância (2016) representa uma conquista, no sentido do envolvimento da sociedade com a infância, a criança é sujeito de direitos, cidadã, portanto deve ser prioridade do desenvolvimento de programas, na formação dos profissionais e na formulação de políticas públicas.

No artigo 5º dessa lei o espaço e o meio ambiente constituem-se como áreas prioritárias das políticas públicas para primeira infância, Tiriba (2014) relata que as crianças parecem nascer para escola e não para o mundo e que a organização escolar não permite a criança o seu direito de viver em contato com a natureza, as crianças parecem viver uma situação de emparedamento com rotinas que controlam seus corpos e ainda:

Se queremos trabalhar na perspectiva da integridade dos seres humanos, as relações de proximidade com elementos naturais precisam ser compreendidas, pelas escolas e seus educadores, como um direito humano. Pois é isto que as crianças desejam. (TIRIBA, 2014, p.119)

Pensando na constituição do espaço da EI, o Marco Legal em seu artigo 16, garante que a expansão da EI será realizada mediante:

Art. 16 - A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.

A expansão da EI precisa garantir a qualidade da oferta, através de seu espaço, dos seus profissionais e do currículo, em 2006 o MEC organizou um

documento intitulado *Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Para as Instituições de Educação Infantil*⁴.

Este documento tem presente a preocupação das construções escolares com as características ambientais, de tal modo que orienta o planejamento de uma construção por meio de um processo participativo, envolvendo toda a comunidade educacional e principalmente proporcionando o diálogo das áreas da arquitetura e pedagogia. Depois do espaço construído, o professor junto à criança irá organizá-lo de forma a permitir a exploração do ambiente, modificando por vezes o que foi planejado.

O/a professor/a, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006, p.7).

Nos estudos dos autores abordados nesta pesquisa, bem como nos documentos e leis é nítida a importância da participação da criança no processo de aprendizagem, a criança deve ser protagonista. Não poderia ser diferente na organização dos espaços, a criança precisa participar, transformar, ressignificar e explorar o ambiente.

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos.

Este trabalho, portanto, busca ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2006, p. 8).

O professor planeja a organização do espaço, partindo das necessidades das crianças, respeitando o que para criança é importante, a

⁴ "Este documento propõe incorporar metodologias participativas, que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais" (BRASIL, 2006, p.7)

brincadeira, por isso o espaço da EI primeiramente deve ser um espaço lúdico pensando pelo professor e aberto as marcas das crianças.

Este documento evidencia a preocupação com as estruturas físicas das instituições e orienta dirigentes municipais, equipe multidisciplinar, arquitetos e engenheiros, considerando o desenvolvimento sustentável na arquitetura, bem como o envolvimento de universidades, de representantes locais e os profissionais da EI, com objetivo de integrar conceitos de arquitetura escolar sustentável, com saberes da pedagogia e saberes da comunidade local.

Para pensar em um espaço, precisa-se pensar em todo seu entorno, para que assim seja possível abranger toda comunidade na construção de um projeto coletivo, o espaço deve ser um espaço socialmente construído.

Capra (2006) afirma que toda educação é EA, de tal modo que se pode ensinar as crianças que somos parte integral ou separada da natureza, ele ainda diz que é necessário aprender com o corpo inteiro, de forma integrada, através de uma abordagem multidisciplinar que tem como base a experiência e participação.

Portanto, mesmo que os espaços da EI não possuam uma estrutura física adequada e sustentável, é possível adequá-lo, e por meio do currículo, gestão e tempo efetivar a EA na EI, com práticas que permitam a integração das crianças com o meio ambiente.

3. METODOLOGIA

3.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escolha da instituição para realizar a pesquisa se deu antes mesmo do ingresso no mestrado: a pesquisadora teve a oportunidade de um intercâmbio nas escolas de EI do Rio Grande do Sul, nessa ocasião trocou informações com pessoas de diferentes estados (Tocantins, Rondônia e próprio Rio Grande do Sul) e no momento de apresentação de cada uma das participantes, quando as demais souberam que a pesquisadora era de Curitiba, perguntaram-lhe sobre um CEI que estava sendo inaugurado. A pesquisadora não sabia desse CEI em questão e ao retornar a Curitiba foi conhecê-lo. Posteriormente a essa visita, iniciou a elaboração do projeto de pesquisa para ingressar no mestrado.

O CEI faz parte da rede particular de ensino, atende crianças de zero a cinco anos de idade, está localizado na cidade de Curitiba, Paraná, e atende a aproximadamente cem crianças em turno parcial (manhã ou tarde) e turno integral. Seu foco é a formação humanitária e cultural: “busca transformar informações em conhecimento significativo, através da pesquisa, questionamento, experimentação e descoberta” (PPP, 2016).

O CEI iniciou o atendimento no ano de 2013 e tem como base para construção de seu currículo a pedagogia Reggio Emiliana, que vê o espaço como um terceiro educador, sendo portanto fundamental para o desenvolvimento infantil:

O Centro de Educação Infantil tem como fio condutor propor um espaço potente, oferecendo à criança diversas possibilidades de exploração, construção, investigação e descobertas, a partir de provocações significativas feitas por adultos com bases teóricas refletidas com responsabilidade. (PPP, 2016, p. 10)

O CEI conta um amplo espaço externo, onde as crianças se desenvolvem em contato direto com a natureza. Destarte, pesquisar a instituição permitiu analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em EA.

A pesquisa é de cunho qualitativo. Nas pesquisas com esta natureza, “a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou significados variados dos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 162). Por meio da coleta de dados, permitiu-se descrever, interpretar e atribuir significados de modo a analisar como a organização dos espaços/ambientes de infância se relacionam com as práticas pedagógicas em EA.

A pesquisa foi realizada no contexto de trabalho dos participantes, explorando a organização dos espaços/ambientes e observando o contexto de trabalho sem interferir na dinâmica. Segundo Creswell (2010), uma pesquisa qualitativa tem como característica a realização no ambiente natural dos participantes, onde os pesquisadores coletam os dados no campo e no local que os participantes vivenciam a questão que está sendo estudada. Outra característica é que a coleta é feita diretamente pelo pesquisador, utilizando múltiplas fontes de dados: “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2010, p. 211). Os dados para esta pesquisa foram coletados de múltiplas fontes, por meio da leitura do PPP, observação e entrevistas.

Considerando as contribuições de Gil (2010), a pesquisa é exploratória com relação aos seus objetivos, pois o propósito foi o de proporcionar maior familiaridade com o problema para compreender a relação da organização dos espaços/ambientes com a EA, sustentada nas experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas no CEI.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram envolvidos na pesquisa os professores (as) do CEI que trabalham diretamente com as crianças.

O CEI possui 17 profissionais, sendo 14 professores (as), 1 coordenadora, 1 diretora e 1 assessora pedagógica.

Dos 14 professores, 1(um) é de música e 1(uma) é de inglês. No primeiro momento, foi agendada uma reunião no próprio espaço do CEI com a diretora, nesta reunião foi feita uma explanação sobre a pesquisa, e aberto

espaço para perguntas e esclarecimentos, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido e definido o cronograma das etapas da coleta de dados, a saber: primeira fase – leitura do PPP (Projeto Político Pedagógico), segunda fase – observação, e terceira fase - entrevistas. A pesquisadora junto a direção organizou as observações conforme disponibilidade de dias e horários do CEI, sendo assim organizado:

QUADRO 3 - CRONOGRAMA COLETA DE DADOS

FASE DA PESQUISA	INÍCIO	TÉRMINO
FASE 1 – LEITURA DO PPP	15/03/2017	17/03/2017
FASE 2 – OBSERVAÇÕES	29/03/2017	20/04/2017
FASE 3 – ENTREVISTAS	24/04/2017	28/04/2017

MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4							1
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
							30						
15/03 – 09h às 12h							03/04 – 09h às 12h						
16/03 – 09h às 12h							05/04 – 13h às 17h						
17/03 – 09h às 12h							11/04 – 13h às 17h						
29/03 – 09h às 12h							13/04 – 13h às 17h						
31/03 – 09h às 12h							18/04 – 13h às 17h						
							20/04 – 13h às 17h						
							24 a 28/04 – os horários foram						
							agendados conforme disponibilidade						
							dos professores.						

Fonte: a autora (2017).

A escolha dos participantes da pesquisa foi definida junto a direção do CEI, apresenta-se abaixo a nomenclatura turma / número de turmas / número de turmas observadas:

- Pezinho: 1 ano / 2(duas) turmas / 1 (uma) turma observada.
- Infantil II: 2 anos / 3 (três) turmas / 1 (uma) turma observada.

- Infantil III: 3 anos / 3 (três) turmas / 2 (duas) turmas observadas.
- Infantil IV: 4 anos / 2 (duas) turmas / 2(duas) turmas observadas.
- Infantil V: 5 anos / 1 (uma) turma / 1(uma) turma observada.

As observações foram feitas em 7(sete) turmas diferentes e as entrevistas com as 7(sete) professoras responsáveis por essas turmas. As professoras manifestaram seu interesse em participar da pesquisa assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, após essa manifestação, foram realizadas as observações e entrevistas, em horários e dias agendados de acordo com a disponibilidade da escola e preferência dos participantes da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

O primeiro momento se constituiu na análise do documento PPP da instituição, em seguida procedeu-se da observação das turmas disponibilizadas pela instituição, e por último, a entrevista com questões semiestruturadas com os professores responsáveis pelas turmas onde foram feitas as observações.

Os dados obtidos tiveram o propósito da coleta de dados especificamente para esta pesquisa, nos tópicos abaixo serão descritos cada um dos procedimentos, posteriormente os dados serão apresentados procedendo da sua análise.

3.4 INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- **Análise do PPP:** leitura do documento e anotações, com a finalidade de selecionar dados que contribuíssem para a pesquisa.
- **Observação não participante:** registro das situações observadas, descrição dos espaços e materiais com a finalidade de selecionar práticas que potencializassem a EA.

- **Entrevista semiestruturada:** foram realizadas entrevistas com os professores, a fim de coletar informações que pudessem contribuir para a pesquisa.

3.4.1 A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O primeiro procedimento realizado foi a leitura do PPP do CEI, a direção da escola disponibilizou três manhãs para leitura, os dados e informações relevantes para a pesquisa foram sistematizados. Segundo Severino (2016) a documentação permite ao pesquisador a identificação, levantamento, exploração de documentos que dão base sobre o objeto pesquisado.

A análise do PPP se constituiu no primeiro passo desta pesquisa, a partir da análise procedeu-se a observação, os dados e informações fornecidos por meio da leitura e análise do PPP permitiram realizar uma observação atenta, pois o documento é construído coletivamente e é norteador das práticas pedagógicas.

3.4.2 A OBSERVAÇÃO NÃO PARTICIPANTE

O segundo passo para coleta de dados, procedeu-se das observações, para isso optou-se pela elaboração de uma pauta de observação, esta pauta foi elaborada com base nas leituras realizadas para embasamento teórico desta pesquisa e encontra-se nos apêndices desta dissertação.

Durante as observações constatou-se que a pauta poderia ser respondida com apenas um dia de observação e que daria conta de indicar apenas alguns caminhos, a pauta foi utilizada em um primeiro momento e posteriormente foi adotado o diário de observações, pois o cotidiano apresentou questões, principalmente de interação das crianças com os espaços/ambientes que necessitavam ser descritas e que não estavam previstas na pauta, mas que eram relevantes para pesquisa.

Segundo Severino (2016, p. 134) a observação “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados”. As observações permitiram vislumbrar as práticas e os fenômenos estudados, foram realizadas durante os

horários de permanência das crianças no CEI, alguns dias no período da tarde e outros no período da manhã, a permanência da pesquisadora foi em média 4 a 5 horas diárias, acompanhando a rotina das turmas nos diversos espaços da escola, tanto interno como externo.

Para elaboração do diário de observação, foram utilizados registros fotográficos e escritos da rotina.

3.4.3 A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O último procedimento da coleta de dados foram as entrevistas, segundo Severino (2016, p. 134) as entrevistas “são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”. As entrevistas foram realizadas com cada uma das participantes, as questões foram previamente elaboradas, considerando o referencial adotado, tiveram como base as dimensões do espaço de Forneiro (1998), os documentos oficiais do Ministério de Educação (MEC) e a contribuição sobre os aspectos do espaço de Ceppi e Zini (2016) e Gandini (2016).

As entrevistas foram feitas com as professoras das turmas as quais a pesquisadora realizou as observações, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, cada entrevista durou em média 20 minutos, algumas prolongaram-se um pouco mais, cerca de 40 minutos. As entrevistas foram realizadas no próprio espaço da escola em uma sala que foi concedida, permaneceram nesta sala a pesquisadora e a participante.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para elaboração dos instrumentos da coleta de dados desta pesquisa, foi considerado o referencial teórico adotado, a construção da pauta de observação e as questões da entrevista, que tiveram como principal fundamento as dimensões do espaço proposta por Forneiro (1998):

1. Dimensão temporal – quando e como é utilizado o espaço?
2. Dimensão funcional – como se utiliza os espaços e para quê?
3. Dimensão relacional – que e em que circunstâncias?
4. Dimensão física – o que há e como se organiza?

A *priori*, estas questões nortearam a elaboração das questões da entrevista e a pauta de observação. Posteriormente, os dados coletados foram tratados utilizando a técnica de análise de conteúdo, pois “qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 38).

Os dados coletados no documento PPP foram complementados com as observações e entrevistas. Analisar o que descreve o documento PPP e como as práticas são realizadas e entendidas pelas profissionais permitiu contextualizar o problema de pesquisa.

Em um primeiro momento, foram analisadas questões presentes no PPP, nas observações e nas respostas das entrevistas. Então, considerando os diferentes discursos presentes no PPP e nas falas, advindas das observações e entrevistas, os dados foram tratados utilizando a técnica da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise e comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37)

A análise do PPP se deu partir da sua leitura e seleção de trechos; as observações foram realizadas no espaço do CEI, no cotidiano de cada uma das turmas, e as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos

participantes da pesquisa, por meio da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e posteriormente foram transcritas.

Para a análise do conteúdo, foram cumpridas algumas fases que fazem parte da técnica proposta por Bardin (2001): pré-análise (organização dos dados), exploração do material, codificação, categorização e tratamento dos resultados (análise do conteúdo propriamente dita).

Para Flick, “a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias” (FLICK, 2013, p. 134). E, segundo Bardin, “um sistema de categorias é válido se puder ser aplicado com precisão ao conjunto de informações” (BARDIN, 2011, p. 61).

Na organização dos dados, foram feitas leituras, análise, seleção e transcrição de trechos do PPP, em seguida foram organizados os relatórios de observações e efetivadas as transcrições das entrevistas. Posteriormente à exploração dos materiais coletados, foram criados códigos para as entrevistas, de modo a auxiliar na categorização, conforme abaixo.

Classe	Código de letras
Entrevista Professor	EP*

* Junto a esse código foi inserido uma identificação numérica de 1 a 7, correspondente à identificação do participante.

Na quarta etapa se deu a categorização, unindo os códigos por incidência e semelhança, agrupando os dados que permitiram consolidar grupos. Foi feita uma leitura criteriosa dos dados, seguida de análise e reflexão, bem como identificação de grupos com pontos semelhantes, e então foram criadas as categorias a partir dos dados emergentes.

As perguntas elaboradas permitiram dirigir o olhar para práticas pedagógicas em EA na EI. Com esse intuito, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em EA em um Centro de Educação Infantil de Curitiba, no Paraná.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- identificar aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EA a partir da organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil;

- verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização dos espaços/ambientes na Educação Infantil;
- investigar a concepção das professoras de Educação Infantil sobre a Educação Ambiental.

A partir dos objetivos, foram criados três grupos de perguntas que pudessem trazer respostas tanto para os objetivos específicos como para o problema de pesquisa e o objetivo geral.

Portanto, no primeiro grupo as perguntas realizadas tinham como objetivo identificar aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EA a partir da organização dos espaços/ambientes na EI.

A primeira pergunta da entrevista foi *Como você planeja e organiza os espaços/ambientes?* A resposta que apresentou maior incidência para essa pergunta foi que os espaços são preparados por meio da investigação e observação das crianças e dos materiais, com quatro ocorrências. A partir das respostas, emergiu a primeira categoria: *organização dos espaços/ambientes*.

Suas subcategorias indicam que os espaços/ambientes são planejados e organizados a partir

1. do interesse das crianças e intenções pedagógicas;
2. da investigação e observação das crianças e dos materiais; e
3. de microambientes de interesse das crianças.

No Quadro 4, são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 4 - ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEÚDO
Interesse das crianças e intenções pedagógicas	EP06 - "o planejamento, as proposições eles acontecem de acordo com os interesses das crianças, né! Então, os espaços eles são planejados conforme a gente percebe os interesses deles, o que eles gostam de brincar, o que eles gostam de fazer ou então os interesses de pesquisa deles". Total de respostas:01
Investigação e observação das crianças e dos materiais	EP01 - "a gente sempre investiga as crianças, a gente observa as crianças pra ver como que a gente vai agir, assim, a sala a gente coloca objetos que eles possam manusear e experimentar. Eu sempre faço o contexto investigativo com as bandejas sensoriais, com fubá, então a gente sempre prepara esse ambiente, e sempre observando os materiais".

	<p>EP02 - "De acordo com as minhas observações referente ao grupo e as demandas que eles apresentam. A gente traz algumas coisas às vezes para experimentar, pra provocar o grupo, perceber como eles reagem".</p> <p>EP03 - "Eu foco muito no interesse das crianças, né! A nossa proposta é essa, pensar nos interesses deles e ir montando e ambientando a sala. Você tem que ir pondo sempre pensando no que eles estão te trazendo, né!" Eu tenho que instigar eles para ver o que eles já sabem, e por meio das brincadeiras, do interesse deles. É saber de onde partir para você por outro material que interessa."</p> <p>EP07 - "Eu tento sempre partir daquilo que as crianças têm mais interesse. Então a partir desses interesses deles que eu vou pensando em como eu vou organizar os espaços, e também garantir um espaço que seja mais de acolhimento."</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas:04</p>
<p>Microambientes de interesse das crianças</p>	<p>EP04 - "Os espaços ambientes eles são planejados de acordo com o interesse que as crianças têm trazido, de falas, de brincadeiras, principalmente a sala de aula, né! Então a sala, eu geralmente penso em três microambientes".</p> <p>EP05 - "Então a sala a gente organiza por microambientes, a gente seleciona assim temas que chamam atenção das crianças. A gente vai organizando o espaço depende da proposta que a gente tem".</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 02</p>

Com o Quadro 4 foi possível verificar que quatro das sete participantes mencionaram que a organização dos espaços/ambientes se dá por meio da investigação e observação das crianças e dos materiais.

Essas respostas como que ecoam os documentos do MEC para EI, que preconizam ter a criança como centro do planejamento e das práticas pedagógicas, e portanto da organização dos espaços. Para se planejar qualquer espaço, é preciso observar e ouvir as crianças, investigar os contextos em que elas estão inseridas. Segundo Horn, as escolas devem “construir solidariamente um espaço que reflita a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças que nele habitam” (HORN, 2017, p. 17).

Quando Horn coloca que o espaço precisa refletir a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças, isso implica pensar em um espaço não apenas físico, mas em espaços/ambientes de relações, habitados por crianças e adultos.

Quando se pensa nessas relações, é preciso considerar a organização desses espaços/ambientes, pois sua organização reflete uma concepção pedagógica, acerca do que é ser criança e acerca de mundo, as culturas, bagagens e experiências de vida de cada sujeito. Pensar em

espaços/ambientes e práticas pedagógicas é dialogar sobre a construção da cidadania na escola. E

A cidadania pressupõe a participação dos indivíduos na construção de um todo “indivisível”, em que há implicações de ordem filosófica e prática, relacionadas ao comportamento e à postura de cada um na formação de um espaço comum, levando em consideração o impacto social e ambiental das ações do ser humano. (MONTEIRO, 2011, p. 30)

A organização dos espaços/ambientes de infância pressupõe a participação das crianças, para que possam se expressar e construir sua cultura de infância, considerando que as ações humanas têm impacto ambiental e social, e que “projetar o espaço de uma creche ou pré-escola (ou quem sabe possamos dizer simplesmente escola) é um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos” (RINALDI, 2013, p. 122).

A relação dos espaços/ambientes com a EA é estreita, pois a organização de um espaço/ambiente é complexa e reflete questões sociais, culturais e políticas, o que é claramente visível quando se adentra uma escola de EI, pois as concepções de criança, de infância e visão de mundo estão expostas por meio da organização dos espaços/ambientes.

Na instituição pesquisada, a organização dos espaços/ambientes é uma preocupação presente nos documentos e nas práticas pedagógicas, além do discurso das profissionais, explicitado nas entrevistadas.

No PPP da instituição, a organização de um espaço/ambiente é pensada de forma articulada com as práticas cotidianas, considerando a participação das crianças em sua organização, de modo que tenham consciência de si e do outro e que assim se sintam partícipes de um coletivo:

Que práticas cotidianas contribuem para as crianças tomarem consciência de si e do outro, como partícipes de um coletivo?

- Participação na organização do espaço-ambiente.
- Jogos, brincadeiras, rituais e rotinas pertinentes a cada etapa da vida. (PPP, 2016)

A instituição percebe a potencialidade da organização dos espaços/ambientes, inclusive para a formação das crianças em uma sociedade onde se deve pensar no coletivo.

As crianças devem participar dessa organização dos espaços tomando consciência do seu espaço, do espaço do outro, participando de decisões coletivamente, aprendendo a conviver em grupo “as qualidades relacionais entre o indivíduo e seu *habitat* são recíprocas, de modo que tanto a pessoa como o ambiente estão ativos e modificam um ao outro” (RINALDI, 2013, p. 124) e ao se modificarem constroem novas formas de se relacionar com o meio.

A pergunta 2 da entrevista foi sobre *Como são selecionados os materiais que irão compor os espaços/ambientes?* Sua resposta com maior incidência (com quatro ocorrências) foi que os materiais são selecionados a partir da interação das crianças com os objetos.

A partir das respostas, emergiu a segunda categoria: *seleção de materiais*, e as subcategorias da seleção de materiais que compõem os espaços/ambientes foram as seguintes:

1. materiais de origem natural;
2. materiais de acordo com a proposta; e
3. interação das crianças com os objetos.

No Quadro 5, são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 5 - SELEÇÃO DE MATERIAIS

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEÚDO
Materiais de origem natural	EP02 - "a gente utiliza muito os materiais de origem natural, né! Os materiais que a natureza aqui nos oferece. Muito de acordo com o que a gente vai ofertar para as crianças é a partir das observações, elaborando propostas que a gente vai separar os materiais" Total de respostas: 01
De acordo com a proposta	EP05 - "acho que por critério assim, o que que eu quero alcançar, o que eu quero que a criança desenvolva" Total de respostas: 01
Da interação das crianças com os objetos	EP01 - "Eu descrevi para que serve cada material, para que serve aqueles, para ver o que vão fazer. O que eu quero ver com que as crianças vão fazer, eu tenho esse cuidado". EP03 – “Depende muito da projeção e do projeto. O que as crianças podem fazer com as caixas? Se a gente fizer um território de caixas, o que eles podem fazer? Então a partir daí, das vivências deles”. EP04 – “A gente as vezes tem uma visão muito limitada dos materiais e por mais que a gente trabalhe com essa proposta muito livre de entender

	<p>os materiais, de ver as possibilidades de uso desses materiais, as crianças nos mostram muitas outras possibilidades, né!”.</p> <p>EP06 – “Eu seleciono de acordo com quais possibilidades eles trarão, eles estão à disposição pra eles, eles tem livre acesso a isso, e começam a observar e comparar, aprofundar nas características e nas coisas ali, então os materiais as vezes a gente seleciona, as vezes são selecionados pelas próprias crianças né, e principalmente selecionados buscando quais são as intenções deles, então os elementos naturais, desestruturados, a gente pensa o que eles podem transformar né, então o que eles vão fazer, podem empilhar, podem observar e desenhar, fazer registro né, então a gente pensa na utilidade, nas possibilidades que esses elementos vão ter nas mãos das crianças”</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 04</p>
--	--

Com esse quadro, é possível verificar que quatro das sete participantes mencionaram que os materiais são selecionados a partir da interação das crianças com os objetos e de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada material.

As respostas das participantes levam a uma importante observação acerca do cotidiano de um CEI: a escolha dos materiais que irão compor os espaços/ambientes. Os materiais naturais têm sido aliados do processo educativo. Neste CEI, os elementos da natureza estão presentes nos espaços e produções das crianças, substituindo brinquedos de plástico e industrializados.

FIGURA 4 - ELEMENTOS DA NATUREZA



Os elementos da natureza são chamados de “não estruturados” pelo fato de não terem uma mesma estrutura, com apenas um significado. Por

exemplo, se for oferecida a uma criança uma boneca, ela será apenas uma boneca, mas se forem oferecidos galhos, folhas e pedras, eles poderão ser utilizados para diferentes construções. Elementos da natureza trazem para as crianças possibilidades de uso da imaginação para criar diferentes significados e contextos.

A escolha de materiais é um ponto interessante para abordar, pois remete à questão do consumo, e a escola tem aqui papel fundamental, pois pode estimular ou não a relação das crianças com os bens materiais. A utilização de materiais naturais e menos sintéticos no cotidiano da EI demonstram a preocupação do CEI com o consumo no contexto de uma sociedade em que o consumo desenfreado tem acelerado a degradação do meio ambiente.

Optar pelo trabalho com materiais naturais pode ter benefício para as crianças. Segundo Louv, “espaços e materiais naturais estimulam a imaginação sem limites das crianças e servem como meio para a inventividade e a criatividade observáveis em quase todo grupo que brinca em um ambiente natural” (LOUV, 2016, p. 108).

A escolha de materiais para o cotidiano de um CEI requer dos profissionais uma reflexão sobre a sociedade na qual estão inseridas as crianças, de tal modo que a escolha dos materiais utilizados pelas crianças pode acelerar ou desacelerar o consumo e a degradação do meio ambiente.

Uma exposição intitulada *Central Kaeru Station*, exibida em Tóquio, criticou o consumo exacerbado desde a infância: o artista japonês Hiroshi Fuji montou a exposição com mais de cem mil brinquedos, e sua intenção era mostrar como as crianças são vítimas do consumo desde cedo.

É necessário pensar na relação de consumo na escola, pensar nos materiais utilizados cotidianamente, mostrar como os materiais são produzidos, e dar às crianças a oportunidade de estar na natureza, pois “[...] a criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro. Um adulto que pensa mais nas conexões, se preocupa mais com o todo.” (VILLELA, 2016, p. 15)

As crianças precisam de espaço, tempo e materiais que lhes coloquem em contato direto com os elementos da natureza e a escola precisa ser um espaço de experiências e oportunidades para criar e imaginar. Nesse sentido,

pensar nos elementos pedagógicos ofertados às crianças é essencial. No PPP do CEI, é evidente a preocupação com os elementos ofertados às crianças:

Que elementos didáticos podemos oferecer às crianças em situações de convivência social, quando elas se apropriam de modos de cultura?

- Objetos estruturados e não estruturados.
- Jogos, brincadeiras, rituais para aprender habilidades e procedimentos socialmente construídos e compartilhados por meio da cultura. (PPP, 2016).

Os objetos estruturados, aqueles com significado e propósito predeterminados, como bonecas e carrinhos, e os não estruturados, que são objetos do cotidiano e ganham significados a partir da interação das crianças, como os elementos da natureza, são importantes componentes pedagógicos que oferecem às crianças experiências de interação social.

As crianças precisam de espaços, materiais e tempos: “o tempo para brincar – em especial o brincar livre, não estruturado e exploratório – é cada vez mais reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil saudável” (LOUV, 2016, p. 70).

Portanto, se o tempo para o brincar livre, exploratório e não estruturado é reconhecido como componente essencial do desenvolvimento infantil, é preciso organizar espaços, tempos e materiais que permitam relações e interações com o meio ambiente. Tiriba (2016) afirma que os seres humanos são seres de cultura e de natureza e que o sentimento de pertença à natureza está se perdendo. Por isso, é essencial aproximar as crianças da natureza e seus elementos para que possa haver um desenvolvimento saudável.

A pergunta 3 da entrevista foi *Que importância tem os espaços/ambientes nas interações das crianças?* A sua resposta com maior incidência foi que os espaços proporcionam as relações, interações e vivências, com cinco ocorrências. A partir das respostas, emergiu a terceira categoria: *espaços/ambientes de relações, interações e vivências*.

As subcategorias sobre a importância dos espaços/ambientes nas interações das crianças foram as seguintes:

1. proporcionam as relações/interações/vivências;
2. terceiro educador; e

3. convivência que amplifica o repertório cultural e o vocabulário das crianças.

No Quadro 6 são as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 6 - ESPAÇOS/AMBIENTES DE RELAÇÕES E VIVÊNCIAS

SUB-CATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEÚDO
<p>Proporciona as relações/interações / vivências</p>	<p>EP01 – “então essa é muito importante, porque assim, não só as crianças pequenas como as crianças grandes, então a gente está em duas turmas ali, então eles estão se relacionando. Eles estão manuseando, interagindo com o outro ali, então eu acho que os espaços proporcionam isso sim, eles sempre estão se relacionando não só com o mesmo grupo, mas com outras crianças em outras salas também ou no quintal mesmo”</p> <p>EP05 – “acho que é total importância né, sem os espaços não teriam as interações né, desde o quintal, desde a rede na sala. Acho que o espaço que promove essa interação entre as crianças, se o espaço tá vazio né, a criança não tem que interagir entre elas, só elas. Elas precisam de outros elementos pra chamar atenção, em cada espaço tem sempre o que atrai”.</p> <p>EP03 – “é tudo né, aqui são as relações, então a nossa, as nossas vivências aqui são na verdade a vida é de relações né, eu entendo assim, e aqui é assim que eles usam né, eles aprendem nas relações o tempo todo, então se eles aprendem, eles sabem. Eu não sei se para mim tá muito claro isso né, essa interação que nós temos em ir numa sala, brincar lá fora, é, circular pelos espaços e ter outras pessoas, sabe?! Ter autonomia de ir e vir, essa autonomia que eles têm, e se encontrar com outras pessoas, com adultos, com as crianças e parar pra conversar isso é uma coisa muito normal, parece uma grande cidade, que todo mundo circula, conversa, o espaço ele é movido pelas relações”.</p> <p>EP04 – “Ah, isso é de fundamental importância, a gente vê isso na observação deles, na relação com o outro e com os elementos, quando a gente propõe um espaço e a gente vê que esse espaço ali já se esgotou todas as possibilidades de exploração, a gente tem que pensar, bom ou eu troco esse espaço ou eu trago elementos que complementem e que tragam novas ideias de pesquisas para eles, então a gente tem muito esse olhar, então a gente acaba trocando uma com a outra também aqui né! Com o que a gente espera das crianças, o discurso que a gente traz pra elas e com o que a gente oferece pra elas, qual é a qualidade desses materiais”</p> <p>EP06 – “eu vejo que a relação com o espaço, ela permite muito o que é a proposta, que é esse protagonismo, a criança ela tá protagonista naquele espaço, ela se descobre potente ao explorar e tentar subir na árvore, ela se descobre potente ao perceber que ela consegue andar nos troncos né, ela se torna consciente quando ela percebe que tem um passarinho né, frágil, o que a gente pode fazer? É essa consciência né, de que a gente faz parte do ambiente, que a gente é responsável por ele e que o ambiente é responsável pela gente, as crianças elas têm se percebido nessa interação com a natureza e tal, minha turma tem feito muito essa experiência da natureza com a alimentação. Essa interação da criança é que eles envolvem os colegas, quando eles descobrem alguma coisa nova, permite essa imaginação e essa interação entre eles e principalmente esse protagonismo, essa autonomia”.</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 05</p>

Terceiro educador	<p>EP07 – “Então, pensando na proposta da escola, vendo o espaço como um terceiro elemento educador, é, eu acho que umas das minhas grandes funções como professora é justamente pensar nos espaços para que eles sejam convidativos, que despertem a curiosidade, desejos de exploração ao prazer por si só, pensar na estética desse ambiente, pensar em um ambiente seguro, mas que ao mesmo tempo, que proponha desafios que sejam possíveis para as crianças, é, fazem com que o espaço seja fundamental assim né! Eu nem preciso as vezes intervir muito para que os espaços, quando assim ele tá bem organizado, quando ele tá pensando no jeito que realmente as crianças gostam, de coisas que interessam a elas”.</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 01</p>
Convivência que amplifica o repertório cultural e o vocabulário	<p>EP02 – “Eu acho que isso direciona né a prática, a nossa prática e a partir dessa nossa prática com olhar para as crianças a gente pode acertar digamos assim no trabalho com eles. Então se eu coloco aqui um espaço, por exemplo, de bonecas em que eu proporciono que as crianças vivenciem esse faz de conta que elas trazem de casa e isso faz com que eles entre si né, aprendem a dividir o brinquedo, aprendam a se relacionar, a aceitar a proposta do outro na brincadeira uma apropriação cultural de diferentes culturas, porque por mais que a brincadeira de boneca pareça uma coisa isolada, cada criança traz a sua especificidade né e a própria ampliação do vocabulário e todas essas coisas acontecem nessas interações. Então eu entendo que os espaços proporcionam uma convivência entre as crianças que amplifica tanto o repertório cultural quanto de vocabulário delas né”.</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 01</p>

Nesse quadro 6 é possível verificar que cinco das sete participantes mencionaram que os espaços/ambientes são importantes nas interações das crianças e proporcionam interações, relações e vivências, e que o espaço amplia o repertório cultural das crianças, sendo um terceiro educador.

É possível perceber que os espaços/ambientes são importantes nas práticas pedagógicas das entrevistadas e que sua organização pode potencializar relações, experiências e vivências com o meio ambiente. A organização dos espaços/ambientes direciona as práticas, podendo se dar de modo que desafie a criança, desperte sua curiosidade e, ao mesmo tempo, seja seguro e acolhedor.

Nessa relação com o espaço/ambiente, por meio de exploração e imaginação as crianças se descobrem potentes, tomando consciência do seu corpo e de seus movimentos, tornando-se protagonistas e autônomas.

Conforme o PPP,

Se constrói no cotidiano pela viabilidade de uma instituição em que as pessoas - crianças e adultos – possam vivenciar relações que integrem o ambiente natural e artístico, compondo os eixos de sua proposta: interações, brincadeira, arte e natureza (PPP, 2016).

Este CEI tem em sua essência uma proposta que valoriza as interações, a brincadeira, a arte e a natureza, e é com foco nesses eixos que a instituição oportuniza espaços/ambientes para experiências que permitem uma relação mais próxima com o meio ambiente, pois se concebe a escola como um lugar para a criança

Viver situações diversas com seus pares, de encontro com outros sujeitos, da descoberta de si e do seu entorno material e cultural, em que a infância é seu tempo de vida no presente, preenchido pelas brincadeiras e interações com as quais ela constrói relações e a sua experiência educativa. (PPP, 2016)

Os espaços/ambientes são importantes para a construção das relações na escola. Segundo Horn, “o nosso modo de participar da cultura está diretamente ligado à forma como vamos nos apropriando dos objetos, dos usos das coisas, dos jeitos de habitar os espaços e estabelecer relações com os nossos pares” (HORN, 2017, p.10). Portanto, quando os participantes afirmam que os espaços são importantes para a construção das relações, interações e vivências, isso é fato, pois nos espaços/ambientes do CEI as crianças constroem suas primeiras relações com o meio e com essas relações vão se apropriando e criando uma cultura própria.

O objetivo destas primeiras perguntas foi identificar aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EA a partir da organização do espaço/ambiente na EI. As respostas apresentadas seguem para um primeiro passo para a constituição de práticas pedagógicas em EA presentes no cotidiano da EI, desde a seleção dos materiais até a percepção do espaço e a preocupação com a ampliação do repertório cultural e social das crianças e das relações que se estabelecem no meio.

O segundo grupo de perguntas realizadas tinha como objetivo verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização dos espaços/ambientes na EI.

A pergunta 4 da entrevista foi *Que atividades são desenvolvidas dentro e fora das salas que permitem a interação com a natureza?* A sua resposta com maior incidência, foi que a natureza é um espaço/ambiente de interação e está presente em todos os momentos da rotina. Foram sete ocorrências dessa

resposta, ou seja, houve unanimidade. E a partir dessa resposta emergiu a quarta categoria: *espaço/ambiente de natureza*. A subcategoria das atividades desenvolvidas dentro e fora das salas que permitem a interação com a natureza foi a de que a natureza se envolve em todos os momentos da rotina.

No Quadro 7 são apresentadas a subcategoria e as unidades de conteúdo, que são os trechos das entrevistas.

QUADRO 7 - ESPAÇO/AMBIENTE DE NATUREZA

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
<p>Natureza é um espaço/ ambiente de interação e está presente em todos os momentos da rotina.</p>	<p>EP03 - "essa questão do corpo deles dentro da natureza, porque agora de manhã eu to de um jeito a sombra tá de um jeito, então a questão das sombras, tá tudo conectado e pra eles tudo é muito gostoso de fazer né?! A natureza ela se envolve a todo momento né?! Porque eles sabem que a gente tem um espaço maravilhoso né?! E que tudo lá é natureza e que nós podemos trazer a natureza pra dentro né?! Que não fica só na laje né?! Que sai desse (expressão com as mãos) espaço fechado"</p> <p>EP04 - "bom dentro da sala tem um espaço que é, que ele foi construído a partir do que as crianças trouxeram do quintal, se tu me traz o interesse eu vou contribuir com o que eu sei sobre aquilo né?! Então, foi ai que surgiu a ideia de fazer um minhocário, todo conhecimento ele vai surgindo através desse diálogo, o minhocário foi o despertar pra gente trazer outros animais do quintal, então as crianças começaram a olhar mais para o quintal, um olhar mais atento, mais cuidadoso, a gente só pode tirar do habitat dele se a gente sabe como ele vive, se a gente consegue dar o conforto que ele tem na natureza, a gente viveu o nosso momento do quintal, a gente fez a nossa barraca, a gente brincou, a gente contou história, essa relação com a natureza ela se dá não só pelo olhar da criança, mais eu acho que o adulto, ele também tem que ter esse olhar cuidadoso né, ele também tem que ter essa ligação, essa conexão. Surgiu a ideia da gente construir uma horta, dentro da horta a gente trabalhou a questão da matemática, porque precisa ter metragem ou a quantidade de terra e de substrato que necessário né, todas as plantas, a questão e já entrou a questão da medida não convencional, que era o palmo, compreender isso, que aquilo ali não é meu também, aquilo ali é do todo, do coletivo, é da escola, é da comunidade, então trazer essa noção para as crianças de se compreender nesse planeta, nesse espaço, como eu faço parte e tudo que eu faço a minha ação ela influi tanto num ambiente como no outro".</p> <p>EP05 – “então fora da sala todos os dias nós temos nosso momento do quintal que a gente sempre inicia o dia lá, a tarde lá, então nossa relação com a natureza é muito próxima assim, eles tão lá descobrindo os animais, então lá no quintal a gente sempre propõe momentos livres, daí assim pra eles descobrirem também, sempre a gente fica dizendo coisas, só que automaticamente eles trazem uma coisa, a relação é muito próxima com eles, dentro de sala de aula, a gente traz isso essa natureza pra gente”</p> <p>EP06 – “é uma escola diferente por natureza, e ela tem essa natureza dentro dela né?! A gente leva o quintal pra dentro da sala, e a gente fica mais no quintal do que na sala, o momento do quintal a gente vai com propostas, a gente vai com intenção, mas é sempre uma descoberta, porque o quintal nos fornece essas descobertas, não tem uma proposta, a gente projeta, a gente planeja, mais a natureza e as crianças nos surpreendem”.</p>

	<p>EP01 – “a gente sempre tá mostrando algo diferente para eles que a natureza nos proporciona né?! E também esse espaço ele é muito amplo e é maravilhoso pra eles desfrutarem, pisar com o pé na grama, mexer na terra, então assim, sempre são propostas que as vezes a gente não propôs, aquilo aconteceu, é um processo de investigação”</p> <p>EP02 – “eu acho que principalmente o quintal né, o nosso projeto maior aqui é o quintal e o projeto desse ano é do quintal para o mundo, esse contato com a natureza acontece fora da sala, principalmente do quintal, então nas interações entre turmas, nos contextos que a gente desenvolve lá embaixo e nos territórios também e dentro de sala trabalhando com os elementos naturais em propostas plásticas”</p> <p>EP07 – “então, um foco grande na nossa turma é essa questão da natureza, porque é um eixo e porque eu sinto que há um interesse de todas as crianças, a gente tem esse contato de ir passeando pelo caminho, prestando atenção no que que tem no chão, então eles vão buscando pelo caminho essas plantinhas pra ver os cheiros diferentes e tudo mais, então esse é um contato bem forte com a natureza que eles tem, coisas que tem que eles vão encontrando pelo caminho que a gente pode trabalhar né?! A natureza com a alimentação, que a comida vem daí”</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 07</p>
--	--

No Quadro 7 foi possível verificar que as sete participantes mencionaram que os espaços/ambientes da natureza propiciam relações, experiências e naturalmente o aprendizado: em contato com a natureza, as crianças se percebem pertencentes ao espaço, percebem seu corpo, seus movimentos, as plantas, os animais etc., percebem que tudo na escola é natureza, que a natureza não está somente nos espaços externos, pois pode estar no espaço interno e fazer parte dos materiais para as diversas construções.

As entrevistadas percebem que o espaço do quintal oferece múltiplas possibilidades de exploração para as crianças e que este envolvimento – algumas vezes planejado e em outras, não – surpreende-as por assim verem como as crianças se encantam e criam formas de interagir e brincar com os elementos da natureza presentes no espaço.

A relação das crianças com os espaços/ambientes de natureza requer um olhar cuidadoso não só do adulto mas também da criança para com o meio ambiente. É preciso haver uma conexão com a natureza, um sentimento de pertença e a compreensão de que os espaços/ambientes são de todos.

A interação das crianças com os espaços/ambientes de natureza acontece em diferentes momentos e de diferentes formas. O CEI tem como eixo a interação com a natureza e seu *slogan* é ser “uma escola diferente por natureza”, sendo possível perceber que a natureza de fato está presente em

todos os momentos da rotina das crianças, e que há um grande interesse em descobrir tudo que a natureza pode oferecer:

Brincar em ambientes naturais parece oferecer benefícios especiais. Em primeiro lugar, as crianças ficam fisicamente mais ativas quando estão ao ar livre – uma dádiva em uma época de estilos de vida sedentários e sobrepeso epidêmico. (LOUV, 2016, p.70)

Estar em ambientes naturais traz benefícios ao desenvolvimento das crianças. Os espaços estão cada vez mais urbanizados, as crianças estão ficando cada vez mais em espaços restritos, fechados, e as escolas reproduzem este cenário. Tiriba (2014) afirma que é preciso desemparedar as crianças, que elas precisam sentir, agir e pensar e que o contato com a natureza é urgente e fundamental para o desenvolvimento infantil.

Em sua proposta pedagógica, o CEI corrobora a visão de Loris Malaguzzi sobre a construção da experiência educativa por meio da exploração e da relação da vivência da criança com as oportunidades que lhe são ofertadas, despertando formas de sentir, pensar e agir sobre o mundo, como colocado por Tiriba:

Pensamos, como tal nos ensina Loris Malaguzzi, que a criança tem cem linguagens e por meio delas se constitui e constrói sua experiência educativa, experimentando inúmeras possibilidades de explorar o mundo e relacionar sua vivência ao repertório que amplia pelas oportunidades que o meio lhe oferece.

- Que oportunidades são significativas às crianças?
- A cada etapa de vida as crianças constroem modos de apropriação do mundo
- Das necessidades e demandas emergem interesses que conformam pistas sobre o que envolve as crianças em processos de descoberta do mundo, de desenvolvimento de habilidades, e de aquisições importantes para prosseguir com suas conquistas. (PPP, 2016)

As oportunidades de vivenciar processos de descoberta acerca do mundo precisam estar presentes nas escolas. O contato com a natureza é essencial, já “as crianças precisam da natureza tanto quanto a natureza precisa das crianças” (VILLELA, 2016, p. 17).

O contato das crianças com a natureza não é meramente uma prática naturalista, vai além disso, visto que as crianças pequenas estão descobrindo e estabelecendo suas primeiras relações e contato com o mundo. Conectar-se com a natureza é um direito de toda criança, sendo fundamental ao desenvolvimento infantil.

FIGURA 5 - GALOCHAS PARA EXPLORAR O QUINTAL



A pergunta 5 da entrevista foi *Você destina momentos e disponibiliza materiais para que as crianças possam vivenciar diferentes formas de contato com os espaços naturais? Que momentos?* Todas responderam que sim, que destinam momentos e disponibilizam materiais. E, com quatro ocorrências, a maior incidência de respostas sobre em que momento se disponibilizam materiais indica que nas propostas cotidianas são introduzidos os materiais naturais.

A partir das respostas emergiu a quinta categoria: *espaços/ambientes e os elementos naturais*. As subcategorias sobre o uso de materiais e as vivências de contato com os espaços naturais foram as seguintes:

1. momentos naturais e diários; e
2. introduzindo o natural no dia a dia.

No Quadro 8 são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 8 - ESPAÇOS/AMBIENTES E OS ELEMENTOS NATURAIS

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
É natural e diários	<p>EP01 – “quando a gente vai pro quintal eles estão desfrutando do espaço, rolando na grama, então sim, a gente disponibiliza sim”</p> <p>EP03 – “aqui a gente deixa elas super a vontade, eles estão tão à vontade nesse espaço, então para eles é tão natural né?! Esses valores assim aos pouquinhos eles vão internalizando, e eu acho que é o nosso papel cuidar do espaço e daí o que que acontece se eles fazem isso, eles vão fazer também”</p> <p>EP04 – “acho que isso é uma coisa muito natural e muito diária, nós somos parte desse ambiente, ele também faz parte desse ambiente, então é trazer esses olhares pras crianças, sabe?! E eu acho que isso acontece de uma forma muito natural e esse contato com os elementos da natureza acontece a todo momento, aqui na escola principalmente que tem muito esse olhar pra natureza”</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 03</p>
Introduzindo o natural no dia a dia	<p>EP02 – “a gente procura dentro dessas propostas trazer essas vivências, por exemplo, criar um território de areia né, para que as crianças vivenciem, introduzir essa questão do natural no dia a dia deles.</p> <p>EP05 – “então a gente propõe assim, um dia eu fiz uma proposta da gente ir até o quintal pra coletar folhas pra gente fazer colagens, então a gente foi lá, selecionou, fomos observar o quintal, trouxemos sementes, e também um dia eu coloquei na proposta de ir lá colher o pinhão no chão, observar, trazer pra sala, a gente sentar em roda, observar esses elementos, colher as flores pra fazer um piquenique, pra trazer no refeitório, a gente vai atrás desses materiais para trazer pra sala de aula”.</p> <p>EP06 – “nenhum material é industrializado, a gente sempre oferta primeiro um material pra eles explorarem, depois pode ser o mesmo novamente, até eles se familiarizarem com aquilo e aos poucos observando quais os materiais seriam interessantes de inserir, possibilitar os materiais naturais como elementos pras crianças, então, a gente cria os territórios, os espaços de territórios, os espaços de contexto também e o quintal, que é enorme e nosso maior espaço natural”.</p> <p>EP07 – “e essa questão do jogo heurístico da gente propor eles em espaço aberto também, levar esses materiais do jogo heurístico pra que nem a gente faz lá no parque de areia, a gente também faz esse elo, de pensar esse contexto e estar na natureza”.</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 04</p>

No Quadro 8, é possível verificar que três participantes mencionaram que os momentos em que as crianças vivenciam diferentes formas de contato com os espaços naturais é desfrutando do quintal, em contato direto com a natureza e seus elementos. Quatro participantes mencionaram que este contato é natural e diário e que é por meio desta relação que as crianças se sentem pertencentes ao espaço.

A proposta do CEI é colocar as crianças em contato direto com a natureza, e as entrevistadas responderam que as crianças vivenciam essas experiências cotidianamente, de modo natural. Os elementos da natureza como folhas, galhos, pedras são elementos que dialogam com a produção artística das crianças. Para escolha dos materiais, são priorizadas as suas propriedades, evitando materiais industrializados.

A observação dos elementos disponíveis na natureza é parte da rotina, e é por meio dessa observação que as crianças vão coletando, investigando e vivenciando experiências com elementos da natureza, explorando tudo que está ao redor, pois “a natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos” (LOUV, 2016, p. 29).

Portanto, disponibilizar momentos e materiais que possibilitem o contato direto das crianças com os elementos naturais lhes permite criar, lançando mão dos seus sentidos.

A próxima pergunta era *O que significa para você ser uma escola “diferente por natureza”?* As respostas apresentaram diferentes impressões das entrevistadas, não houve uma delas com maior incidência que as demais. E as subcategorias que apresentaram duas incidências para ser “diferente por natureza” foram as seguintes:

1. a natureza como aliada da educação;
2. respeito à natureza da criança; e
3. fuga ao tradicional.

A partir dessas respostas, emergiu a sexta categoria: *Ser diferente por natureza é respeitar a infância e a natureza.*

No Quadro 9, são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 9 - “DIFERENTE POR NATUREZA”

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
Respeitar a natureza da criança	EP05 – “acho que uma escola que respeita a individualidade de cada criança é uma escola que tem essa pedagogia da escuta, que vai escutar, que vai trazer o que interessa, vai respeitar o momento de cada criança, que é diferente, e também por ter a natureza perto das crianças, deixar ela explorar, deixar ela brincar, deixar ele ver o mundo com outros olhos, não ficar só presa numa sala de aula fazendo atividades, que aqui não é, aqui é os momentos, diferente por natureza é isso, proporcionar esse momento com todos esses espaços”.

	<p>EP02 – “é essa proposta eu acho que traz tanto o contato direto com a natureza né, e essa questão de que nós procuramos olhar para as crianças de uma forma diferente né, eu mesmo vim de escola tradicionais e entrar na aqui é uma total desconstrução. Então ser diferente por natureza é se desconstruir diariamente né, é saber que nossa prática sempre tá precisando ser revisitada, sempre na perspectiva da criança, respeitar a natureza da criança, então tanto estar no espaço natural quanto meio ambiente e quanto respeito a natureza da criança”</p> <p>Total de respostas: 02</p>
Natureza aliada da Educação	<p>EP06 – “é ter a natureza como nossa principal aliada né da educação, a gente vê tanto uma consciência ambiental... consciência ambiental... consciência ambiental, acham que é só separar o lixo, o material reciclado né, ensinar isso pras crianças e tal, é viver a natureza, é você separar também o material reciclado, mas perceber que a natureza está presente no nosso dia a dia, que a natureza está presente na nossa alimentação, que a natureza está presente no nosso material, tudo que a natureza nos oferece né, acolher essa generosidade da natureza e mostrar pras crianças, o quão nossa natureza é generosa, possibilitar que as crianças vivam intensamente com essa natureza”</p> <p>Total de respostas: 01</p>
Fuga do tradicional	<p>EP03 – “(risos) ai aii... (pausa) bom eu nunca trabalhei em escola tradicional, pra mim com esses meus anos de experiência, quando eu cai aqui eu disse: ‘opa! Acho que encontrei o que eu gostaria’. Pra mim ser diferente por natureza é fugir do tradicional, ter liberdade de escolha, se posicionar, saber resolver e se relacionar, o que me chama atenção é como você enxerga a infância, você tem que dar o conhecimento, claro, mas você tem que dar muito mais, uma linha de valores e outras coisas pra eles poderem conseguir o conhecimento na hora certa né, agora é hora de brincar, mas brincar com responsabilidade”</p> <p>EP07 – “Eu acho (pausa), eu vou dar um exemplo (risos), quando eu entrei, na semana da Páscoa e dai o que a gente espera de uma escola de educação infantil na Páscoa, um monte de ovo e chocolate, um coelhinho que algumas crianças ficam assustadas, outras felizes, mas é uma coisa bem estereotipada e quando eu cheguei as crianças estavam se reunindo com a Cida e fazendo o pão, e pensar neste significado de compartilhar, que é realmente o significado da Páscoa, tirar esse caráter religioso, mas pegar todos esses valores que envolvem esse momento da Páscoa, do renascimento e tudo mais”.</p> <p>Total de respostas: 02</p>
Ambiente saudável para crianças e adultos	<p>EP04 – “um espaço diferente por natureza é um espaço onde todos estão em harmonia com todos né, não só com a natureza, onde todos possam se olhar, se cumprimentar, então isso pra mim é ser diferente por natureza, é uma escola que proporciona um ambiente saudável, não só pra criança, mais pro adulto também, que a gente a gente tá, como eu lá na questão da natureza, nós vivemos um ciclo e esse ciclo ele gira e eu to conectada contigo e tu tá conectada comigo, então se tu não me dá um sorriso hoje, tu tem a possibilidade de estragar o meu dia. Então se a gente vai viver aqui juntos num período longo, então vamos viver bem né, é isso que eu penso assim. Então isso trouxe muita reflexão pra mim, ser diferente por natureza nesse sentido, de estar bem no ambiente saudável, e é tanto para as crianças quanto pros adultos.</p> <p>Total de respostas: 01</p>
Coisas da infância / contato direto com a natureza	<p>EP01 – “pra mim é muito rico porque remete muito a minha infância, eu vivi muito isso, eu subi em árvore, brincava no quintal, pisava descalço no chão, brincava com terra, adoro mexer na horta com as crianças, então eu vejo isso, é muito rico pra eles. As crianças hoje em dia moram em prédios, não brincam nem na rua, então aqui a gente proporciona todos esses momentos pra eles, brincar até de pipa... Então coisas que remetem a nossa infância”</p> <p>Total de respostas: 01</p>

No Quadro 9, é possível verificar que cada entrevistada tem uma percepção. “Ser diferente por natureza” remete a experiências pessoais de cada professora sobre a proposta da escola. A partir das respostas é possível destacar que para as professoras a proposta da escola respeita a infância e a natureza, com cada criança vista em sua individualidade, com observação e percepção das necessidades das crianças, considerando que estar na natureza é uma necessidade.

Hoje, as crianças estão cada vez mais afastadas da natureza, e Tiriba afirma que “os ambientes e os modos de vidas das pessoas no último século passaram por alterações radicais, tendo como características principais o afastamento dos ambientes naturais na direção da urbanização” (TIRIBA, 2014, p. 57). As escolas precisam ter mais espaços naturais, nos quais as crianças possam estar em contato direto com a natureza, pois isso contribui para um desenvolvimento saudável. Ao explorar, brincar e se relacionar com a natureza, as crianças passam a ver e perceber que dela fazem parte:

Estudos recentes descrevem evidências provocantes que ligam o tempo que se passa ao ar livre a outros benefícios à saúde, para além do controle de peso, que podem ser específicos à experiência na natureza. Na Noruega e na Suécia, pesquisas com crianças em idade pré-escolar demonstram que brincar na natureza gera frutos. Os estudos comparam crianças que brincam todo dia em *playgrounds* comuns com outras que brincaram pela mesma quantidade de tempo em meio as árvores, pedras e terrenos não modificados em áreas naturais. Ao longo de um ano, as que brincavam em áreas naturais tiveram resultados melhores em testes de coordenação motora, especialmente em equilíbrio e agilidade. (LOUV, 2016, p. 70)

Os benefícios de estar na natureza já são comprovados. Muitas escolas têm oportunizado vivências na natureza. A Noruega e Suécia se destacam por disporem de *escolas da natureza*, assim chamadas por priorizar espaços e vivências de contato direto.

No PPP do CEI, um dos princípios é “ser diferente por natureza”:

Princípio I – Ser diferente por natureza: a valorização da integralidade da criança como ser da natureza, em sua particularidade e humanidade, respeitada como sujeito que se constrói nas relações com o meio – físico e humano. (PPP, 2016)

Na fala das entrevistadas, transparecem os princípios do CEI. Algumas deram exemplos do cotidiano, outras demonstraram a preocupação do CEI

com o ser criança, a valorização da infância e da natureza. O CEI se destaca pela organização de seus espaços e pela proposta pedagógica. As observações ajudaram a perceber que de fato o CEI é “diferente por natureza”, não só em sua concepção, mas em suas ações, que respeitam a criança, a infância e a natureza.

Os espaços/ambientes são pensados para a construção de relações entre as crianças e adultos e das crianças e dos adultos com a natureza.

FIGURA 6 - ESPAÇO/AMBIENTE DE SALA DE AULA



Nas salas, o mobiliário é todo de madeira, sem pintura, para que as crianças tenham contato direto com a madeira, e também estão disponíveis elementos da natureza.

FIGURA 7 - ELEMENTOS DA NATUREZA NO ESPAÇO DA SALA



Nos corredores, estão presentes materiais que instigam as crianças a tocar, manipular, ver e sentir a natureza e seus fenômenos.

FIGURA 8 - INVESTIGAR E DESCOBRIR



No refeitório, as crianças preparam o espaço para que o seu uso seja um momento de comunhão e partilha: os ajudantes organizam o espaço,

colhem flores do quintal para acolher as outras crianças, a mobília é baixa (proporcional ao tamanho das crianças), os utensílios estão ao alcance das crianças. O momento da alimentação é de aprendizado, as paredes do refeitório documentam os processos de conquistas das crianças.

FIGURA 9 - REFEITÓRIO: ACOLHIMENTO E COMUNHÃO



O estímulo à alimentação saudável e à descoberta das propriedades e origem de cada alimento é atividade cotidiana para as crianças. O refeitório não é o único espaço para as refeições, pois há outras possibilidades: piqueniques são realizados com frequência e também há momentos de preparação do alimento, partilha e troca entre as crianças de turmas e idades diferentes.

FIGURA 10 - ESPAÇO PARA PARTILHA E CELEBRAÇÃO



A entrada e os espaços de circulação documentam as vivências de descobertas das crianças na natureza e as instigam a conhecer e descobrir sobre seus espaços/ambientes.

FIGURA 11 - RECEPÇÃO E CONVIVÊNCIA



FIGURA 12 - DOCUMENTAÇÃO DAS INVESTIGAÇÕES



Nas salas, os espaços são convidativos e despertam a curiosidade para a investigação sobre a natureza.

FIGURA 13 - INVESTIGAÇÕES COTIDIANAS

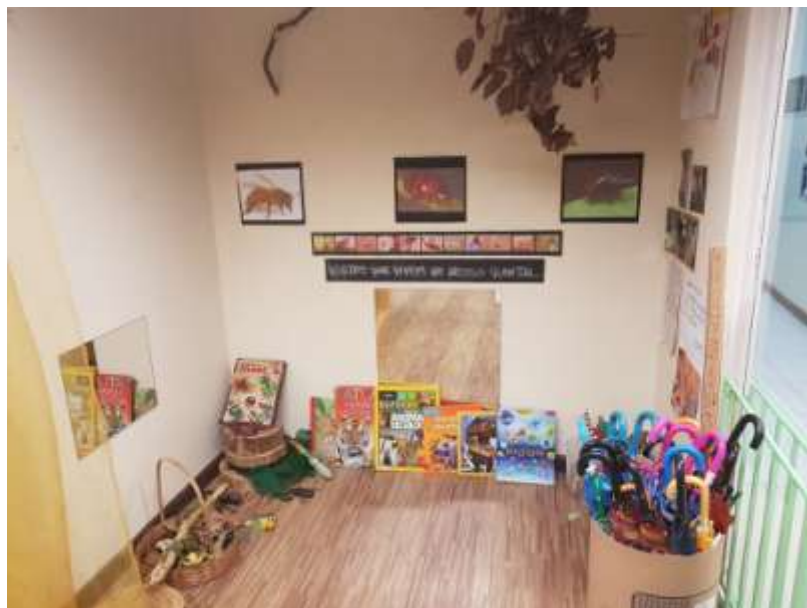


FIGURA 14 - QUINTAL



As investigações e descobertas são propiciadas nos espaços internos e externos. O quintal é um amplo espaço que permite às crianças sua exploração e admiração. Segundo Cornell, “a admiração pelo mundo natural aliada ao aprendizado concreto é em geral, a mais gratificante forma de ensino” (CORNELL, 1997, p. 147).

A natureza está intimamente ligada aos espaços escolares, proporcionando conhecimentos sobre o mundo real. As crianças investigam, descobrem e dão significado as suas relações com a natureza e com seus pares.

O terceiro grupo de perguntas realizadas tinha como objetivo investigar a concepção das professoras da EI sobre a EA.

A primeira neste grupo foi a pergunta 7: *O que é EA pra você?* Sua resposta com maior incidência, ocorrendo quatro vezes, foi que EA é sentir-se natureza.

A segunda pergunta foi a de número 8: *Você teve alguma formação em EA?* A resposta com maior incidência, com quatro ocorrências, foi que sim, possuem formação em EA.

E a terceira foi a pergunta 9: *Como você relaciona sua prática pedagógica com seu conhecimento em EA?* A resposta com maior incidência

(quatro ocorrências) foi que a relação da EA com a prática pedagógica se dá na relação com a natureza.

A partir das respostas a estas três perguntas emergiu a sétima categoria: *EA na EI e as práticas pedagógicas*.

Adiante, serão analisadas as respostas das entrevistadas para cada uma dessas perguntas relacionando com o referencial teórico adotado e a percepção da pesquisadora.

Com relação à primeira pergunta, a pergunta 7, as subcategorias do que é EA para as entrevistadas foram as seguintes:

1. sentir-se natureza;
2. práticas diárias/vivências do ser humano; e
3. cuidar dos espaços.

No Quadro 10 são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 10 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
Sentir-se natureza	<p>EP04 – “EA pra mim é muito nessa questão de não só a criança ter esse contato com a natureza, de entender os ciclos, de entender como funciona a natureza, mais é perceber que ela faz parte da natureza, de entender realmente que o que eu faço a minha ação, ela influencia na rotina do outro, na vida né, no psíquico do outro, então pra mim é tudo isso, é tu compreender e se pra mim eu acho que a definição maior de EA é se colocar no lugar do outro, é sempre isso, assim se colocar no lugar da natureza, se colocar no lugar do outro”</p> <p>EP06 – “Eu acho que é ir além daquilo de só separar o lixo, só ensinar a ter consciência ambiental, é, eu acho que é você, todos os detalhes, você pensar na consequência daquilo né, a consequência daquilo para o ambiente, na consequência daquilo para o outro, na consequência daquilo pra tudo né, eu acho que passa muito por uma forma de vida né, e a partir do momento que a gente cresce, vivendo, inserindo isso, a EA, ela se torna possível né, porque ela é vivida, não só falada”.</p> <p>EP07 – “eu acho que EA na EI é criar esse elo de amor, de paixão e interesse pela natureza, entender que a natureza é tudo, não é quando a gente vai pro quintal, então pensar dessa maneira mais ampla assim, é eu não sei, eu sinto que é despertar que é nossa função, pensando a EA, é despertar essa inteligência para o mundo”</p> <p>EP01 – “eu vejo que a EA, eu estudei muito pouco na faculdade EA e no começo do ano com a professora né, então eu vejo assim, que é a natureza mesmo, de sentir a natureza, é a gente cuidar da nossa natureza né, explicar para as crianças, eu, a gente tem que cuidar da nossa natureza de forma mais simples possível, porque eles ainda são muito pequenos. Mas é observar, sentir os fenômenos, acho que a gente tem que cuidar, preservar a nossa natureza aqui”.</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 04</p>

Práticas diárias / Vivências do Ser Humano	<p>EP02 – “hoje eu consigo olhar que o meio ambiente, principalmente relacionado a educação é uma prática de respeito e conduta diária, de transformação das suas práticas diárias e a transformação que isso no seu exemplo para que as crianças vivenciem, é o exemplo de prática diária que você traz para as crianças, então eu acho que EA é muito da vivência mesmo do ser humano, do seus exemplos de educar o próximo e se educar, para uma reforma do contexto geral assim né, de que o planeta terra está num processo de reconstrução, é reeducar esse processo para que no futuro, seja um pouco menos caótico”</p> <p>EP03 – “eu não tenho muito conhecimento a respeito né, mas eu acho que a gente faz isso todos os dias aqui, não é só cuidar da natureza, tem muitas coisas envolvidas ai por trás da EA, é você ser humano dentro do mundo e o que que você é responsável, a gente confunde né, as vezes o cuidar, ter que cuidar, o reciclar, mais não é só isso, é muita coisa, e eu preciso aprender essas muitas coisas ai porque ainda não sei, não é só o espaço em si né, são as coisas”. Total de respostas: 02</p>
Cuidar dos espaços	<p>EP05 – “a EA acho que ela é muito complexa né, ela vem de tudo, vem desde de ter esse cuidado com a água, cuidado com o ambiente, cuidado com os espaços em si, acho que primeiro a gente, a EA é cuidar entre o nosso espaço interno, pra depois a gente ir olhando pra outros espaços, acho que é um cuidado com tudo, a EA é um grande complexo” Total de respostas: 01</p>

No Quadro 10, é possível verificar que as professoras relacionam a EA com suas práticas diárias, principalmente as vivências de contato com a natureza.

O entendimento da EA passa pela formação e pelas experiências individuais de cada sujeito. Algumas das professoras entendem que a EA não é somente propiciar o contato da criança com a natureza, mas ir além, percebendo-se enquanto natureza, entendendo que cada ação influencia o todo. Uma das professoras percebe que a EA não pode ser somente falada, que ela precisa ser vivida. Sendo as vivências e experiência de contato com a natureza um direito de todas as crianças, essas práticas permitem a integridade de cada ser.

Para contextualizar o entendimento sobre o que é a EA, a próxima pergunta era relacionada à formação das professoras. Foi a pergunta 8 das entrevistas: *Você teve alguma formação em EA?* Sua resposta com maior incidência (quatro ocorrências) foi que sim, as professoras possuem formação em EA.

No Quadro 11, apresentam-se as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 11 - FORMAÇÃO EM EA

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
Sim	EP01 – “eu tive um semestre, mas olha faz muitos anos, veja, desde 2006, desde muito tempo”. EP02 – “essa de técnico meio ambiente, isso eu fiz no ensino médio”. EP05 – “formação não, acho que só na faculdade que tinha a disciplina, mas a disciplina era mesclada, então eu tinha uma disciplina que tinha a parte de EA, mas falava também sobre outra temática”. EP07 – “eu tive aulas de EA dentro da matéria de biologia educacional, mais foi uma coisa bem esparsa, pouco aprofundada, nada com o foco na educação infantil e ainda uma época que a Federal entrou em greve, então a gente só mandou um trabalho a distância e ficou por isso, então eu tive no currículo, eu não tive na minha vida real” Total de respostas: 04
Não	EP03 – “não, nunca na vida, a não ser a vida né” EP04 – “eu não tive, mais o meu esposo ele é engenheiro sanitário em meio ambiente, então a gente conversa muito, a gente tinha muito essa troca, e a gente tem muito essa conversa, porque a gente se casa nesse sentido de perceber a educação ambiental bem nessa, com essa visão assim né, de entender que nós somos um parte do outro” EP06 – “eu não tenho formação em EA né, mais eu tenho leituras” Total de respostas: 03

É possível verificar que quatro das sete entrevistadas possuem formação em EA, porém nem todas têm formação específica. Uma entrevistada fez curso técnico em meio ambiente, enquanto outra teve Educação Ambiental no currículo, mas não na prática, uma terceira teve essa formação há muito tempo e a quarta teve mesclada com outra temática.

As que responderam que não tiveram formação em EA relacionaram as suas experiências, trocas, leituras e vivências práticas. Neste CEI a formação continuada é um processo permanente, a instituição investe em ações de formação que ora são realizadas no próprio espaço do CEI e ora em outras instituições, até mesmo fora do Brasil. A formação continuada é um elemento potente das práticas pedagógicas, que garante as professoras problematizar sobre sua ação com as crianças.

A formação em EA é bem pouco presente nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, sendo rara uma disciplina voltada especificamente para EA. Na EI, os documentos oficiais que norteiam as propostas pedagógicas não falam especificamente da EA. A BNCC (2016), documento orientador para construção dos currículos, coloca a EA como um

tema especial, não indicando uma disciplina específica para tanto, pois a EA deveria estar articulada com todas as disciplinas, de modo interdisciplinar.

Segundo Carvalho, “a EA está efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender” (CARVALHO, 2012, p. 69). Assim, se a EA oferece um ambiente de aprendizagem social e individual, deveria ser componente curricular desde a EI até o Ensino Superior.

Essas professoras demonstraram interesse em compreender o que é a EA no cotidiano da EI e sentem necessidade de formação nesta área.

Dando continuidade, finalizou-se a entrevista com a pergunta 9: *Como você relaciona sua prática pedagógica com seu conhecimento em EA? A resposta com maior incidência (quatro ocorrências) foi que a relação da EA com a prática pedagógica se dá na interação com a natureza.*

A partir das respostas emergiram as seguintes subcategorias:

1. experiência individual; e
2. Relação com a natureza.

No Quadro 12 são apresentadas as subcategorias e as unidades de conteúdo, que são trechos das entrevistas.

QUADRO 12 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EA

SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE CONTEÚDO
Experiência individual	<p>EP06 – “Aqui nos possibilita isso e eu acho que passa por mim, eu acho que passa pela consciência que eu tenho do ambiente, a prática com as crianças me faz conhecer mais sobre a natureza, o dia a dia com as crianças nos mostra que a gente não conhece nada da natureza (risos) que é tão rica, essa biodiversidade é tão imensa que a gente descobre junto com as crianças, os nomes, as possibilidades, se são tóxicos, se não são etc.”</p> <p>EP02 – “eu acho que é isso, trazendo para sala de aula essas vivências com o meio ambiente, o respeito ao meio ambiente, você respeita o momento da criança de entender isso e não impõe que se faça, mas aí a criança pega o gosto e que uma prática né, que faz aqui na escola todos os dias acaba levando isso para casa né, é o uso dos materiais né, a questão de sempre reutilizar os materiais”</p> <p>EP04 – “eu percebo que tem muita coisa que vai do instinto sabe, e eu acho que vai muito da cultura particular de cada um, a relação que ele tem com o meio, a relação que ele tem com o outro, vai muito da experiência individual de cada um, porque por mais que a gente estude, e vai, e converse e pesquise, se aquilo não te bate, não ti atravessa, não faz sentido pra ti, eu acho que a EA não vai fazer nenhum sentido na tua vida pedagógica”</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 03</p>

<p>Relação com a natureza</p>	<p>EP07 – “ver a importância dessa relação com a natureza e propiciar esses momentos pra que eles realmente se interessem, tenham amor, tenham cuidado né, pela natureza”</p> <p>EP05 – “eu quero trazer essa importância da EA pra sala de aula de como que as crianças vão se relacionar com a natureza, vão se entregar, vão pesquisar, observar, analisar, é nesse aspecto”</p> <p>EP01 – “a gente vai desfrutar o quintal, a gente vai mexer na terra, vai plantar, vai cuidar, acho que é um pouquinho disso, a EA eu acho que é um pouco mais, mais a gente tá plantando um grãozinho, e cuidar da natureza, cuidar das flores, as crianças vão com a gente na horta, vão no jardim para colher flores, a gente tem que cuidar, a gente não pode estragar, a gente vai ensinando assim”</p> <p>EP03 – “além das nossas vivências diárias, porque é todo dia né, é a questão dos projetos que também tem ligação, e eu acho que é principalmente fazer com que a criança entenda que ela faz parte disso tudo, eles precisam sentir esse meio que eles vivem, brincando, percebendo, observando, é chegar no espaço e tê-lo e aqui eles fazem isso e nós proporcionamos isso a eles né, colocando propostas ou não, muitas vezes nem precisa de proposta nenhuma já tá lá, é o ambiente, já tá posto né, só que ai cabe ao adulto observar e ter esse olhar que as vezes não é tão refinado né. O contexto armado natural né, então ele sabe que tem um brinquedão né, e tem árvores que eles podem conectar com elas, enfim né, e eles podem ir e vir, olha quanta coisa rica que nem precisa, é, de material sintético pra aproveitar”</p> <p style="text-align: right;">Total de respostas: 04</p>
-------------------------------	---

No Quadro 12, é possível verificar que a relação da EA com a prática pedagógica está presente na relação que o professor estabelece com o meio ambiente e que isso se reflete em sua prática pedagógica.

O cuidado com a organização dos espaços/ambientes passa por uma concepção pedagógica sobre os espaços e as relações que podem ser estabelecidas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. O cuidado com o meio ambiente é uma prática que afeta primeiramente os professores, pela experiência de cada um em contato com a natureza:

Para conduzir o entusiasmo para pessoas por atividades na natureza, precisamos nos aproximar delas com um sentimento de profunda inspiração. Devemos sentir que amamos a natureza e nos preocupamos com ela para despertar esses sentimentos nas outras pessoas. (CORNELL, 1997, p. 155)

Ao observar as crianças explorar, pesquisar, conhecer e sentir o que está presente nos espaços, uma das entrevistadas respondeu que na prática as crianças levam-na a conhecer mais sobre a natureza.

O contato com a natureza e seus elementos apareceu em várias respostas como uma prática pedagógica em EA. As vivências com o meio

ambiente são naturais e cotidianas, sendo para a criança um momento de descoberta e exploração.

A esse respeito, Shiller e Rossano afirmam que

A sala de aula e o pátio são laboratórios científicos naturais se houver adultos entusiasmados para orientar o aprendizado. O ambiente deve estimular as crianças a questionar e a procurar respostas. O papel do professor é orientar as crianças para que encontrem respostas por si mesmas. (SHILLER E ROSSANO, 2008, p. 207)

Os espaços/ambientes devem convidar as crianças a buscar respostas por elas mesmas, enquanto o professor as orienta nessa busca. Nesse sentido, a natureza se coloca como um importante espaço de pesquisa, descoberta e exploração. Outro ponto importante, presente na fala das entrevistadas, foi o uso dos materiais, a opção por materiais menos sintéticos, mais naturais, justamente para que a criança se conecte com a natureza, não somente nos espaços externos mas também nos espaços internos.

Segundo as professoras, a presença da EA na prática pedagógica está relacionada com a experiência particular de cada sujeito e do seu sentido na vida de cada um. Assim, a EA é entendida no contexto das vivências diárias: enquanto brinca, a criança observa, explora, manipula, conhece e então se sente parte do todo, do ambiente, desse modo construindo seu conhecimento sobre o meio e entendendo que dele faz parte.

Staccioli define qual o papel do adulto nesse contexto:

O adulto também é, obviamente, além do ambiente, um expositor cultural em todos os momentos em que tece um diálogo com as crianças – quando propõe, quando oferece experiências, quando corrige, quando mostra seus interesses... Talvez essa seja a característica mais comum nos docentes: a ideia de que a transmissão cultural, a aprendizagem dos alunos e o crescimento das crianças passam pelo seu modo de propor, de ensinar e de intervir. (STACCIOLI, 2013, p. 37)

Esse papel do adulto, professor, é tão importante quanto o espaço. Entender como o professor relaciona sua prática pedagógica com seu conhecimento em EA é fundamental, pois a bagagem cultural e as experiências com o meio ambiente são importantes para a construção de uma prática pedagógica em EA. No PPP do CEI, encontram-se alguns princípios que norteiam as práticas pedagógicas:

Princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício, da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (PPP, 2016)

Os princípios éticos, políticos e estéticos são orientadores das práticas dos profissionais deste CEI. A EA parte dos princípios estabelecidos em uma sociedade, com o que é possível verificar que a EA deve estar presente na prática pedagógica dos profissionais, destacando-se os princípios de uma prática de autonomia, de solidariedade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, respeitando os direitos de cidadania, da criticidade e das manifestações artística e culturais.

Para Staccioli,

A organização do ambiente de vida é um dos compromissos fundamentais do educador, para dar à criança a possibilidade de fazer suas escolhas, utilizar os objetos de acordo com suas capacidades, seguir suas ideias com tempos e modos pessoais. (STACCIOLI, 2013, p. 37)

Portanto, se as práticas pedagógicas de princípios são constituídas, pensar a organização dos espaços/ambientes de infância como uma prática pedagógica em EA é pensar nas muitas possibilidades para desenvolver a autonomia, o respeito com o bem comum, a cidadania e as manifestações culturais presentes na multiplicidade de experiências que somente um espaço/ambiente bem preparado e planejado pode oferecer.

Carvalho, por sua vez, afirma que “A EA crítica seria, portanto, aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares, e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando múltiplos sentidos que os grupos sociais lhe atribuem” (CARVALHO, 2012, p. 125). Diferentes saberes constituem a EA, não somente os saberes científicos mas também os saberes populares e tradicionais. Muitas professoras responderam que seu conhecimento em EA não é especificamente de uma formação voltada para a área, mas de leituras complementares, da experiência de vida, pois os conhecimentos de vida e os conhecimentos científicos devem se cruzar, teoria e prática precisam estar conectadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental em um Centro de Educação Infantil de Curitiba, no Paraná. Realizou-se uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo com dados coletados por meio de análise do PPP, entrevistas e observação, e analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

O foco da pesquisa esteve nas práticas pedagógicas das professoras do CEI, e por meio da análise do PPP, observação e entrevistas se procurou embasamento para responder ao problema de pesquisa: *como a organização dos espaços/ambientes de infância podem potencializar práticas pedagógicas em EA?* Para responder a essa indagação, elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

- identificar os aspectos importantes para o trabalho pedagógico com a EA a partir da organização do espaço/ambiente na EI;
- verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização do espaço na EI; e
- investigar a concepção das professoras de EI sobre a EA.

Os objetivos propostos permitiram aproximar-se das respostas ao problema de pesquisa. Ao optar-se pela pesquisa dos espaços/ambientes de infância, considerou-se que estudá-los traria subsídios para entender como a EA se faz presente no cotidiano da EI. Pode-se observar que os espaços/ambientes também educam e que sua organização retrata uma concepção pedagógica, de criança e de mundo.

Com base nos dados analisados, respondendo ao primeiro objetivo proposto (identificar os aspectos importantes para o trabalho pedagógico em EA), foram, feitas as seguintes perguntas:

1. Como você planeja e organiza os espaços/ ambientes?
2. Como são selecionados os materiais que irão compor os espaços/ambientes?
3. Que importância tem os espaços/ambientes nas interações das crianças?

Da pergunta 1 emergiu a primeira categoria, organização dos espaços/ambientes, partindo do princípio de que essa organização deve vir ao encontro dos interesses das crianças, bem como respeitar as vivências e experiências que colocam a criança em contato direto com a natureza. As crianças precisam estar com a natureza e não na natureza, pois precisam sentir-se integradas, criando vínculos afetivos a partir de interações reais.

Os espaços/ambientes devem instigar as crianças e levá-las à investigação do seu meio. A organização de um espaço tem sempre uma intencionalidade, o espaço nunca é neutro, pois fala, revela práticas e concepções pedagógicas. Os espaços devem ser verdadeiros mediadores das ações das crianças, com o que o espaço deve ser provocador de ações, levar a criança a vivenciar experiências e à investigação do meio em que vive.

É nesse espaço, de construção de identidades e também de subjetividades, que as crianças interagem e constroem suas primeiras percepções sobre o mundo. Uma escola comprometida com o futuro do planeta deve pensar em seus espaços e nas relações ali estabelecidas pelas crianças, e portanto as práticas devem ser condizentes com o compromisso da construção de uma sociedade mais justa, solidária e comprometida com o meio ambiente.

Os espaços/ambientes podem criar ou trabalhar a EA de diferentes formas, podendo levar as crianças a ações de investigação sobre o meio e incentivá-las a vivências reais, construindo um olhar da criança para o ambiente.

Um espaço/ambiente é também integrador de conhecimentos e experiências, pois nele as crianças podem agir de maneira autônoma. Potencializar práticas de EA por meio da organização dos espaços/ambientes também é se deixar levar pelo inesperado, pelo que não está prescrito no currículo, o que não foi planejado, pois interações acontecem na EI o tempo todo e por vezes são ações espontâneas, não planejadas.

Uma das participantes da pesquisa respondeu que “a natureza e as crianças sempre surpreendem”, sendo, portanto, necessário trabalhar com as vivências reais, o inesperado e o não planejado, que podem ser ricos momentos educativos. É claro que as ações nos espaços podem e devem ser planejadas, mas o professor também precisa estar pronto a lidar com o não

planejado que vai surgir das interações das crianças com os espaços/ambientes.

Para organizar os espaços/ambientes, é importante também considerar a escolha dos materiais. Destarte, a pergunta 2 – Como são selecionados os materiais que irão compor os espaços/ambientes? – fez emergir a segunda categoria, seleção dos materiais, os quais são escolhidos partindo de uma investigação das propriedades e possibilidades que eles são capazes de oferecer às crianças.

Nesta investigação se constatou que os materiais de origem natural proporcionam maior interação: além de eles despertarem curiosidade, interesse, atenção e criatividade das crianças.

Os materiais ditos *não estruturados* oferecem às crianças oportunidades de investigar, criar e estar em contato com a natureza. A seleção dos materiais é uma questão que precisa ser dialogada na EI, pois desde muito cedo as crianças estão expostas a todo tipo de material e de propaganda que estimula o consumo, e muitas vezes as escolas reforçam esta exposição, com caixas cheias dos mais variados brinquedos, em um espaço tão carregado que porventura impede o interesse da criança pelo que tem disponível e até mesmo pelo movimentar-se e o explorar. Um exemplo disso é o incontido uso de EVA (etil-vinil-acetato): as paredes estão tomadas por este material, normalmente com produções dos adultos, que “decoram” todo o espaço com personagens da mídia.

A escolha dos materiais é algo que precisa ser mais discutido. As práticas em EA precisam de um olhar crítico, de modo que a percepção da realidade possa se transformar em conhecimento. Deve-se pensar de maneira crítica sobre o uso dos materiais. Compreendendo que toda ação tem uma consequência, a escolha deve partir de uma investigação – por exemplo, saber que o EVA demora cerca de 250 anos para se decompor, que não se trata de um material biodegradável, fará o professor pensar criticamente acerca da seleção e utilização de materiais, ou seja, em vez de separar com as crianças o que é reciclado ou não, pode-se estimulá-las a pensar de modo crítico, investigando sobre as propriedades dos materiais, observando a consequência de sua utilização: antes de se pensar na reciclagem, considerar uma redução na produção de lixo no cotidiano com as crianças.

A reflexão apresentada é somente a título de exemplo, para expor como pensar criticamente leva a novos processos de investigação, os quais devem permear as ações dos professores de EI. Portanto, a escolha dos materiais ofertados às crianças é algo que deve ser pensado e planejado pelas escolas.

A escolha e seleção dos materiais é uma prática pedagógica em EA, pois, quando se pensa na relação de consumo das crianças e nas propriedades de cada material e suas possibilidades, pensa-se criticamente a utilização de cada material no cotidiano. A EA na EI requer pensar em novas alternativas de aprendizagem, bem como na organização de um espaço/ambiente que possa proporcionar bem-estar a crianças e adultos que nesse espaço/ambiente convivem diariamente.

A questão acerca da organização dos espaços/ambientes é retomada na pergunta 3 – “Que importância têm os espaços/ambientes nas interações das crianças?”. Esta indagação fez emergir a terceira categoria: espaços/ambientes de relações, interações e vivências. Os espaços/ambientes foram vistos como espaços que proporcionam relações entre as crianças e os adultos, bem como promovem interações e vivências significativas. Portanto, pensar no espaço como um terceiro educador, conforme nos sugerem Gandini (2016), Ceppi e Zini (2013) e Malaguzzi (FARIA, 2007) é reconhecer o potencial de sua organização para o desenvolvimento infantil e para aprendizagens em EA.

Os espaços/ambientes internos e externos podem potencializar práticas pedagógicas em EA, aproximando as crianças da natureza. Os autores pesquisados para embasamento teórico demonstram em suas pesquisas que o contato direto com a natureza traz benefícios ao desenvolvimento infantil. Louv (2016) nos diz que tanto as crianças precisam da natureza quanto a natureza precisa das crianças, enquanto Piorsky (2016) afirma que as crianças gostam de estar ao ar livre e que o fato de estar na natureza nelas desperta um sentimento de pertença, pois assim estão em contato direto com a natureza e seus elementos, o que alimenta a imaginação e fomenta a criatividade.

Os espaços/ambientes de infância devem ser provocadores das ações das crianças, e por isso nesta dissertação se fala de espaços/ambientes, pois a intenção é investigar espaços/ambientes de infância atravessados pelas

relações, pois a EA se constrói na relação dos sujeitos com o seu meio, levando-os a perceber a realidade na qual estão inseridos.

A partir dessas reflexões, identificam-se aspectos importantes para o trabalho pedagógico em EA: primeiro, a organização dos espaços/ambientes; em segundo lugar, a seleção dos materiais uma percepção crítica; e por fim, o pensar na função dos espaços/ambientes como espaços de interações, relações e vivências.

O segundo objetivo da pesquisa era verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização dos espaços/ambientes na EI. Para isso, foram considerados os espaços internos e externos, bem como as relações das crianças com a natureza, já que o *slogan* da escola investigada é “ser uma escola diferente por natureza”.

As perguntas que fizeram emergir as categorias vão elencadas abaixo.

1. Que atividades são desenvolvidas dentro e fora das salas que permitem a interação com a natureza?
2. Você destina momentos e disponibiliza materiais para que as crianças possam vivenciar diferentes formas de contato com os espaços naturais? Que momentos?
3. O que significa para você ser uma escola “diferente por natureza”?

Da pergunta 1 emergiu a quarta categoria: espaços/ambientes de natureza. A natureza foi considerada como um espaço/ambiente de interação presente em todos os momentos da rotina das crianças. As práticas desenvolvidas pelas professoras para organização dos espaços/ambientes consideram a natureza essencial na relação das crianças. Nos espaços internos, opta-se por materiais naturais que possam colocar a criança em contato com a natureza: o mobiliário é de madeira, sem pinturas, com o mínimo possível de processos industrializados, com a mobília sendo organizada de modo que as crianças tenham acesso, permitindo-as manipular tudo que está nos espaços/ambientes, despertando autonomia e interesse. E nos espaços externos está a própria natureza, em árvores, troncos, pedras, folhagens, flores etc., permitindo a exploração dos movimentos do corpo, sentir a natureza e viver experiências reais de descoberta e encantamento.

A quinta categoria, espaços/ambientes e os elementos naturais, emergiu deste questionamento: “Você destina momentos e disponibiliza materiais para que as crianças possam vivenciar diferentes formas de contato com os espaços naturais? Que momentos?”

As participantes consideraram que estar com a natureza é uma condição para o pleno desenvolvimento das crianças, e que tais momentos devem ser diários, ocorrendo naturalmente, como parte da rotina.

Tiriba (2014) fala sobre a situação de emparedamento, atualmente vivida por nossas crianças nas escolas, onde permanecem a maior parte de seu tempo em espaços fechados, sendo necessário pensar e organizar espaços/ambientes que permitam a interação, a movimentação e o uso dos espaços externos. As práticas pedagógicas com a natureza são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois despertam o sentimento de pertencimento e entusiasmo pela natureza, como afirma Cornell (1997).

Montessori sustenta que toda informação se processa por meio dos sentidos e pelas experiências e vivências corporais, de maneira que estar com a natureza é poder explorar e conhecer com todos os sentidos, pois a natureza é a própria vida e está ligada ao ser humano, não está separada.

Trabalhar com a natureza não é reduzir o trabalho a uma concepção naturalista, de apenas perceber o ambiente como um ecossistema, mas sim ir além, percebendo que o ambiente é resultado da minha ação, aprendendo com a realidade, com os contrastes do urbano com o natural, estando com a natureza para refletir sobre o cotidiano urbanizado, mudando a realidade, resgatando o vínculo com a natureza para oportunizar à criança compreender e construir sua relação com o meio ambiente.

Ao investigar e aprofundar sobre a proposta pedagógica da instituição, procurou-se entender o *slogan* do CEI (“ser uma escola diferente por natureza”) e assim emergiu a sexta categoria: ser diferente por natureza é respeitar a infância e a natureza. A natureza está integrada às práticas pedagógicas e portanto é preciso haver respeito tanto à natureza da criança como à natureza em si mesma. É preciso fugir de práticas tradicionais, que compartimentam o conhecimento, e trabalhar no sentido de explorar todos as áreas do conhecimento de modo integrado.

Na BNCC, o currículo para EI é pensado por meio dos campos de experiência, evidenciando-se que as crianças precisam vivenciar experiências de maneira integrada e que o conhecimento não pode ser fragmentado. Para Morin (1990), se a natureza não é separada em disciplinas, por que nas escolas os saberes são separados em disciplinas? As escolas precisam trabalhar de modo interdisciplinar e a EA deve ser o fio condutor das ações, permeando cotidianamente as práticas pedagógicas.

O objetivo de verificar as principais práticas das professoras para o trabalho pedagógico com a organização dos espaços/ambientes na EI se resume em práticas em espaços/ambientes de natureza que permitam relações de sentir, ouvir, tocar e perceber-se e práticas que respeitem a criança e integrem os saberes.

Sendo assim, para finalizar, buscou-se investigar a concepção das professoras de EI sobre a EA. Destarte, a sétima categoria que emergiu foi EA na EI e as práticas pedagógicas, sendo que as perguntas feitas foram as arroladas abaixo.

1. O que é EA para você?
2. Você teve alguma formação em EA?
3. Como você relaciona sua prática pedagógica com seu conhecimento em EA?

Primeiramente, buscou-se entender a concepção de EA das participantes. As respostas apresentaram práticas pedagógicas do que elas consideravam como EA, avultando que EA é tanto o sentir-se natureza como as práticas e vivências diárias do ser humano e práticas de cuidado com os espaços.

A definição sobre o que seja a EA para cada participante está relacionada à formação, as vivências e experiências individuais. Quatro professoras responderam que possuíam formação em EA, enquanto as outras três disseram que não. Todavia, mesmo aquelas que afirmaram ter formação em EA não se sentiram seguras para falar sobre EA, fizeram relações acerca de suas práticas sem segurança no seu posicionamento, mas demonstraram bastante interesse em estudar e conhecer. Algumas professoras chegaram a solicitar indicação de livros que pudessem auxiliá-las nesta construção conceitual e prática.

Por fim, na última pergunta solicitou-se que relacionassem a prática pedagógica com o seu conhecimento em EA. As respostas com maiores incidências e semelhanças relacionaram a prática pedagógica com a experiência individual, até mesmo fora do contexto escolar, ao passo que outras relacionaram a práticas de estar na natureza.

A investigação acerca da formação, do entendimento e da relação da EA com as práticas pedagógicas aponta caminhos que precisam ser percorridos, bem como para a carência de formação, pesquisas na área e materiais, fazendo com que as práticas pedagógicas sejam realizadas sem a necessária reflexão. Ora, as práticas precisam estar alinhadas com teorias, para que não sejam meramente atividades “tarefeiras”, sem contextualização ou reflexão. E que não fiquem restritas a práticas apenas nos espaços e contextos escolares, mas que possam envolver e mobilizar a comunidade e permear as ações no cotidiano da EI.

A busca de autores que pudessem embasar esta pesquisa revelou poucos textos tratando especificamente da EA na EI, ou seja, trata-se de uma área muito carente de pesquisas e discussões, e este é um importante fator a ser considerado.

Outro fator está na formação dos profissionais: a EA é tratada de modo superficial nas universidades, com carga horária menor que a de outras disciplinas, como afirmaram as participantes que tiveram formação em EA.

Chegando ao final, e respondendo ao objetivo geral desta pesquisa, cuja intenção foi a de analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental em um Centro de Educação Infantil de Curitiba/PR, afirma-se que há uma relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em EA, uma vez que no espaço escolar não apenas os professores, mas todos educam – inclusive os espaços/ambientes.

E os espaços/ambientes também educam desde que integrem os saberes e permitam vivências que ampliem o olhar em busca de uma educação que integre e una. Sendo assim, por meio da organização dos espaços/ambientes a EA pode estar presente nas práticas pedagógicas.

A organização de um espaço exige a participação de todos os envolvidos, sendo preciso pensar e planejar coletivamente a organização dos

espaços/ambientes de maneira a permitir às crianças aprender com a realidade por meio de vivências e da interação com a natureza.

Esta pesquisa teve como embasamento teórico o estudo sobre os espaços/ambientes e a relação com EA. Chegando a sua conclusão, percebe-se e espera-se que a partir desta pesquisa outros caminhos possam ser percorridos, visto que, por maior que tenha sido o esforço em responder ao problema de pesquisa, sempre surgem outros questionamentos durante o percurso. Permitted o tempo, iria se explorar, por exemplo, uma ultrapassagem dos muros da escola para perceber a organização dos espaços/ambientes de infância fora do contexto escolar. A propósito, lembramos de Sauvé (2017),⁵ para quem

As crianças são afetadas pelos problemas ecológicos, relacionados a problemas de violência, pobreza e justiça e elas são capazes de participar da dinâmica democrática de sua comunidade para experimentar e compreender como pessoas comuns podem mobilizar-se para lograr coisas extraordinárias. (SAUVÉ, 2017)

Ampliar esta pesquisa para apontar como as crianças são afetadas por problemas presentes no cotidiano e demonstrar que elas são capazes de participar dessa dinâmica da sociedade seria um caminho para levar este estudo para além dos espaços/escolares. Segundo Sauvé (2017), as crianças não são futuros cidad es: elas já são cidad es e precisam participar da constru o da sociedade, sendo preciso

Formar cidad es
Capazes de realizar;
Ter op es responsáveis, individuais e coletivas,
Capazes de construir e exercer seu poder:
Poder negociar,
poder resistir,
poder denunciar,
poder convencer,
poder decidir, poder criar, poder transformar. (SAUVÉ, 2017)

Espera-se que está pesquisa seja capaz de poder – poder ampliar os olhares, gerar novos questionamentos, repensar as a es no cotidiano da EI, e então poder pensar nos espaços/ambientes e sua rela o com a EA.

⁵ Palestra de abertura realizada por Lucie Sauvé no Encontro Paranaense de Educa o Ambiental, em maio de 2017, na Universidade Federal do Paraná.

6. REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.
- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª reimp. da 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, S. Maria Carmem; HORN, S. Maria da Graça. Organização do Espaço e Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise P. da (Org.). **Educação Infantil para que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-80.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988** nº 1988, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 nov.2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. Brasília: CNE/CP, 2012.
- _____. Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2º versão - revista**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Manual Escolas Sustentáveis**, Resolução CD/FNDE nº18, de 21 de maio de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf>. Acessado em: 4 dez. 2015.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. V. 2. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Lei nº 13257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Marco legal para Primeira Infância**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm>. Acesso em: 21 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

BUJES, E. Maria Isabel. Escola: Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise P. da (Org.). **Educação Infantil para que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-23.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012

CARVALHO, Mara I Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

CAPRA F (et al.) **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix; 2006.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CORNELL, Joseph. **A alegria de aprender com a natureza**. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria; SILVA, Gladis Elise P. da (Org.). **Educação Infantil para que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, John W.. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1992: Rio de Janeiro). **Agenda 21**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. XVI, 17 a 19 de maio de 2017, Universidade Federal do Paraná. Conferência de abertura Lucié Sauve. Curitiba, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.277-292.

FARIA, Vitória; SALES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 146-158.

_____, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 315-336. (vol. 2).

GARANHARI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século xviii. **Educar em revista**, Curitiba, n. 16, p. 109-119, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULART, Beatriz. **Arquitetura e Educação. Entrevista 20 de setembro de 2014**. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/tv/entrevistas/1213-arquitetura-e-educacao>>. Acesso em: 27 out. 2016.

HADDAD, Lenira; HORN, Maria da Graça. Criança quer mais que espaço. **Educação: Educação Infantil**, São Paulo: Segmento, v. 1, p.42-59, set. 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, Maria da Graça. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. IN: FREITAS, Marcos Cesar de (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

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

MONTEIRO JÚNIOR, Áureo Gomes. **Educação orgânica**. Curitiba: Ahom Educação, 2011.

MORIN, Edgar; TAGER, Djénane Kareh. **Meu caminho**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

OLIVEIRA, Elizabete. **A Educação Ambiental & Manoel de Barros**: diálogos poéticos. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância**: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARANÁ. Lei nº 17505, de 11 de janeiro de 2013. **Política Estadual de Educação Ambiental e O Sistema de Educação Ambiental**. Curitiba, PR, Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=85172&indice=1&totalRegistros=57&anoSpan=2013&anoSelecionado=2013&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PARANÁ. Deliberação nº 04, de 12 de novembro de 2013. **Diretrizes Nacionais Para A Educação em Direitos Humanos. Normas Estaduais Para A Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Curitiba, PR, Disponível em:
<http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2013/deliberacao_04_13.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

PARLENDIA. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2016.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peiropólis, 2016.

RINALDI, Carla. O ambiente de infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 122- 128.

SALLES, Fatima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Daniela Gureski. Educação Ambiental: limites e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, jan./abr. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel C. Moura (Orgs.). **Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44

SCHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e Aprender brincando**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **Infância: sol do mundo**: A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 1997. 231 f. Tese (Doutorado) - Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SÉRVIA. **Carta de Belgrado**: Uma estrutura global para a educação ambiental. 1975. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola de infância**. Tradução do italiano Fernanda Ortale & Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Autores Associados, 2013.

TBILISI. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. 1977. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

THESSALONIKI. **Declaração de Thessaloniki**. 1997. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/legislacao/item/8070-declaracao-de-thessaloniki>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

TIRIBA, Léa; SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

_____, Lea. **Educar e cuidar**: Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Rio de Janeiro: Ática, 2005.

TRATADO de Educação Ambiental para sociedades e responsabilidade global – Rio, 1992. In: VIEZZER, Moema L, OVALLES, Omar (orgs.) **Manual latino-americano de educación ambiental**. São Paulo: Gaia, 1994.

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

VILLELA, Ana Lucia. Prefácio. In: LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit da natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

7. APÊNDICE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.

Parecer: CEP/SD-PB nº 1714901 na data de 06/03/2016.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Dr.^a Daniele Saheb, professora do programa de pós graduação em educação: teoria e prática de ensino – da Universidade Federal do Paraná e Mônica Diniz de Souza, aluna do programa de pós graduação em educação: teoria e prática de ensino estamos convidando vocês professoras, coordenadora e diretora da escola Parlenda, a participar de um estudo intitulado espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental. O discurso ambientalista perpassa a mídia e a sociedade atual, mas porventura muitas vezes é apenas discurso. Desta forma é necessário compreender a relação do discurso com a prática da Educação Infantil para construção de práticas em educação ambiental.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre a organização dos espaços/ambientes de infância e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista com questões semiestruturadas relativas a organização dos espaços e os projetos desenvolvidos, voltados para questão ambiental.
- c) Para tanto você deverá comparecer na escola Parlenda, na rua João Batista Dallarmi, nº 817, Bairro: Santo Inácio, Curitiba/Paraná para responder a entrevista com questões semiestruturadas, o que levará aproximadamente 30 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço em responder alguma questão. Sinta-se à vontade para responder ou não as perguntas da entrevista, pois a sua participação é livre.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de constrangimento, porém você será livre para falar e discutir as questões propostas, não haverá nenhum julgamento acerca das respostas que serão dadas. Você pode interromper a pesquisa frente a qualquer mal-estar ou desconforto, sem nenhum ônus.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa é compreender como a organização dos espaços podem potencializar práticas em educação ambiental. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) As pesquisadoras Dr.^a Daniele Saheb e Mônica Diniz de Souza responsáveis por este estudo poderão ser localizadas na Universidade Federal do Paraná, Rua General Carneiro, 460 – Ed. Dom Pedro I, e-mail dani.saheb@yahoo.com.br / monica.dinizm@gmail.com, telefone (41)33042077, no horário das 18h às 21h, na sala 112, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, pela orientadora Dr.^a Daniele Saheb e sua orientanda Mônica Diniz de Souza. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – imagens – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado em lixo comum, ao término do estudo, dentro de 1 ano.

k) Eu permito que os pesquisadores obtenham fotografia ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa sejam publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda até seu descarte

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, transporte e fotocópias não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento e sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

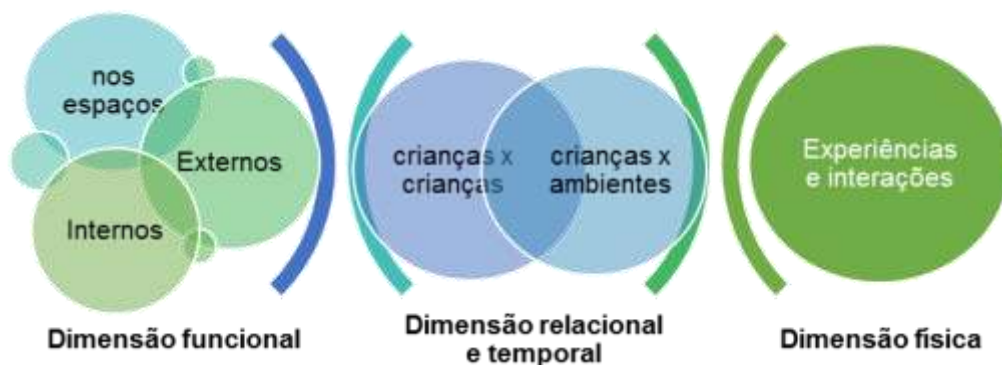
Curitiba, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Tipo de observação: observação não participante



FONTE: o autor (2016)

1. Dimensão Funcional

- A escola possui espaços onde as crianças podem brincar com os elementos naturais (água, ar, terra, luz, cores, odores e sombras)?
- As professoras destinam momentos, organizam o espaço e disponibilizam materiais para que as crianças possam vivenciar diferentes formas de contato com os espaços naturais? Que momentos?
- Através das atividades proporcionadas as crianças se apropriam de convivência sobre o meio em que vivem, fazendo uso de recursos naturais? Que recursos?

2. Dimensão Relacional

- As crianças têm oportunidade de manipular, ver, tocar e ouvir os objetos e a natureza que está a sua volta?
- Que atividades são desenvolvidas dentro e fora das salas que permitem a interação com a natureza?

3. Dimensão física

- Possui mobiliários que permitem a transformação do espaço?
- Qual a utilização das áreas externas? (Parquinhos, espaço para caminhadas áreas com equipamentos específicos)
- Possui uma entrada que forneça informações sobre a escola e suas atividades, um local de acolhimento e saudação?

- Os espaços possuem janelas em uma altura que permita as crianças visualizarem o espaço externo?
- Possui espaços de iluminação artificial e natural?
- As crianças têm possibilidade de estar em contato com os agentes acústicos no exterior dos prédios, especialmente aos naturais e sazonais?
- A natureza é só funcional ou estética também?
- Nos espaços internos há presença de elementos naturais?

QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tipo de entrevista: individual



Fonte: Adaptado de Forneiro (1998)

Dimensão Temporal

Organização do tempo e utilização dos diferentes espaços

1. Como você planeja e organiza os espaços/ ambientes?
2. Que atividades são desenvolvidas dentro e fora das salas que permitem a interação com a natureza?

Dimensão física

Objetos no espaço (materiais, mobiliários, elementos decorativos, etc.)

Condições estruturais

3. Como são selecionados os materiais que irão compor os espaços/ambientes?

Dimensão funcional

Utilização dos espaços e tipo de atividades que se realizam.

Polivalência dos espaços

Espaços de autonomia

4. Você destina momentos e disponibiliza materiais para que as crianças possam vivenciar diferentes formas de contato com os espaços naturais? Que momentos?

Dimensão relacional

Relações que se estabelecem nos espaços

Acesso aos espaços

5. Que importância tem os espaços/ambientes nas interações das crianças?
6. O que significa para você ser uma escola “diferente por natureza”?

Dimensão Ambiental

7. O que é EA pra você?
8. Você teve alguma formação em EA?
9. Como você relaciona sua prática pedagógica com seu conhecimento em EA?