

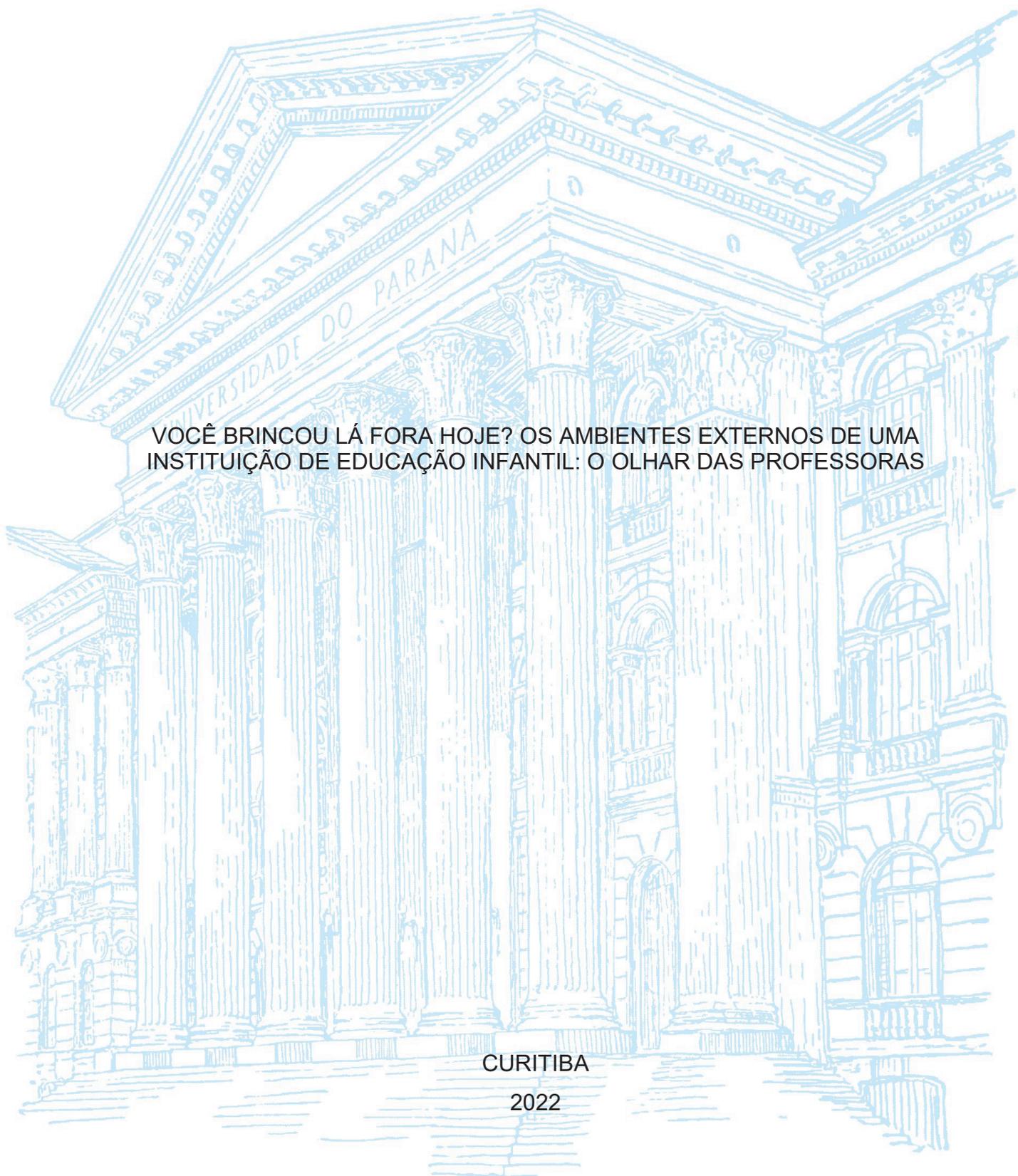
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAMILA CÂNDIDA SCHNORR URBANIAK

VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? OS AMBIENTES EXTERNOS DE UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS PROFESSORAS

CURITIBA

2022



CAMILA CÂNDIDA SCHNORR URBANIAK

VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? OS AMBIENTES EXTERNOS DE UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Schussler
D' Aroz

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Urbaniak, Camila Cândida Schnorr

Você brincou lá fora hoje? os ambientes externos de uma instituição de educação infantil : o olhar das professoras / Camila Cândida Schnorr Urbaniak – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa Dra Marlene Schussler D’Aroz

1. Educação e Estado. 2. Educação infantil. 3. Crianças – Recreação. 4. Edifícios escolares. 5. Lazer e educação. I. D’Aroz, Marlene Schussler. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



ATA NºD19.02341

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia tres de março de dois mil e vinte e dois às 09:30 horas, na sala <https://us02web.zoom.us/j/89286440916?pwd=RmdlSjlrSHcrSmE1c3BaRk1sc05CZz09>, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **CAMILA CÂNDIDA SCHNORR URBANIAK**, intitulada: **VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? AS ÁREAS EXTERNAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS PROFISSIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA), MÁRCIA BAIERSDORF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

TÍTULO FINAL: VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? OS AMBIENTES EXTERNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS PROFESSORAS
CURITIBA, 03 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 09:42:29.0

MARLENE SCHÜSSLER D'ARAZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/04/2022 12:19:54.0

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

05/03/2022 07:13:13.0

MÁRCIA BAIERSDORF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 10:04:52.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAMILA CÂNDIDA SCHNORR URBANIAK** intitulada: **VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? AS ÁREAS EXTERNAS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DOS PROFISSIONAIS**, sob orientação da Profa. Dra. **MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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.

TÍTULO FINAL: VOCÊ BRINCOU LÁ FORA HOJE? OS AMBIENTES EXTERNOS DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS PROFESSORAS.
CURITIBA, 03 de Março de 2022.

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 09:42:29.0

MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/04/2022 12:19:54.0

ALTINO JOSÉ MARTINS FILHO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica
05/03/2022 07:13:13.0

MÁRCIA BAIERSDORF
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
04/03/2022 10:04:52.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



Dedico esta pesquisa às crianças. Por elas busquei este desafio e por elas seguirei firme até o fim! Que as lágrimas, tantas vezes derramadas ao rever esta imagem, possam ser supridas pelo riso junto delas num gramado ao sol, mesmo que seja muita pretensão. Como nos diz Paulo Freire: *“ensinar exige alegria e esperança”*.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes ensaiei e imaginei a escrita desta parte do texto. Confesso que tenho apreço por ler agradecimentos de teses e dissertações. Observar a quem e ao que as pessoas são gratas tem se tornado quase que um hobby nas leituras iniciais que realizei ao longo da vida.

Iniciarei agradecendo a liberdade que tenho de, nesta parte da dissertação, escrever em primeira pessoa. As outras formas instituídas ainda são por mim exercitadas nesta curta vida acadêmica e por vezes me custam a surgir as palavras.

Não farei um agradecimento a um Deus em específico em respeito a todas as religiões das pessoas que farão a leitura deste trabalho, mas agradeço à energia vital que me proporciona presenciar tudo que me cerca e me move em direção a esta etapa da vida.

Por ordem cronológica (para assim tentar não esquecer de ninguém), a minha vó materna Cândida (*in memoriam*) que me ensinou a ouvir uma boa história, a apreciar um chocolate e a cantarolar enquanto enxugar a louça (que saudade, minha vizinha).

Agradeço aos seres que me trouxeram ao mundo: meus pais, Cecília e Orlando, ambos humildes e dotados de tamanha riqueza ao me ensinarem que ser é muito melhor do que ter e já peço desculpas pela ausência nos finais de semana dos últimos meses por estar envolvida na escrita desta história.

As minhas tias Lúcia e Climélia, que, professoras como eu, me deram exemplos de profissional a seguir (tia Lúcia: obrigada pelos cadernos que me presenteou durante a vida escolar). As outras tias maternas, que infelizmente já nos deixaram, Cidália, Célia, Clélia e Maria; por elas e com elas fui encorajada a seguir meus sonhos, buscar uma carreira, ser independente e estar sempre atenta às mulheres que me cercam.

Aos meus irmãos, que me mimaram bastante ao longo da vida com muito incentivo, me impulsionando a acreditar em meu potencial, amo muito cada um. Em especial, preciso citar a Giselle, pois sem ela eu não teria sequer tentado o ingresso no mestrado, e sua orientação e o estímulo para me fazer acreditar que minha ação pode sim mudar o que me cerca me trouxeram até aqui.

Aos meus sobrinhos, que, pela oportunidade de convívio com eles desde pequeninos, me mostraram a magia do convívio com crianças.

(Será que é normal ter que parar de escrever para chorar um pouco?)...

Ao marido Álvaro, que nem nos melhores sonhos era tão perfeito, pelo carinho, cuidado, apoio, compreensão e amor demonstrado nos detalhes deste processo; pela compra do notebook para que eu pudesse escrever o projeto de pesquisa para me inscrever no programa, o qual, depois de um período de pandemia, não aguentou e, por mais uma vez, me presentear com este que utilizo para concluir este texto — detalhes que não passam despercebidos; obrigada pelos inúmeros lanches que me deram forças para estudar nas noites depois de dias exaustivos de trabalho; gratidão pela paciência com minha ausência nos últimos meses, ou já seriam anos? Está acabando, meu amor, aguenta firme...

As minhas meninas: Laura e Helena, que sempre dividiram a mãe com inúmeras crianças e que agora, depois de crescidas, já não têm tantos ciúmes. Obrigada pela compreensão de minha ausência, filhas, obrigada por cuidarem de nossa casa, nossas roupas, nossos gatos, num momento em que não pude contribuir tanto com essas tarefas. Vocês me motivaram muito a partir de suas posturas diante de minha ausência.

Minha gratidão aos professores do Programa de Mestrado e todos os conhecimentos compartilhados, e aos colegas de turma, minha alegria por ter sido incentivada e estimulada a seguir com a pergunta do título desta pesquisa que tanto os encantou.

Aos amigos que não vejo há bastante tempo, ora pelo período de isolamento social, ora pelo tempo dedicado a este estudo.

Às colegas de trabalho, com as quais compartilhei algumas de minhas inquietações diante do tema desta pesquisa, gratidão pelo apoio e motivação de cada palavra que me potencializaram a seguir firme até aqui, em especial àqueles com os quais vivenciei o desafio da gestão de uma unidade educacional e realização desta pesquisa em meio a uma pandemia.

Não poderia deixar de agradecer às crianças que me motivam a seguir nesta carreira, me alegram, me divertem e me instigam a conhecê-las um pouco mais a cada dia.

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Araucária, que autorizou a realização desta pesquisa neste município.

Às professoras do CMEI que aceitou o desafio em meio ao caos de um período em que profissionais da educação infantil se dividiam entre o atendimento

presencial nas unidades e o atendimento remoto das famílias, e mesmo assim se encorajaram a responder mais um, entre tantos formulários Google que lhes foram impostos neste período atípico, gratidão por se colocarem à disposição desta pesquisadora. Meu carinho especial à pedagoga e à diretora, que me oportunizaram este processo abrindo as portas desta unidade.

Meu carinho mais do que especial a minha orientadora, professora Marlene, sem a qual não seria possível chegar até aqui. Saiba que sua postura diante de minhas dificuldades ilustra exatamente o que me ensinou sobre Feuerstein e a importância da experiência mediada da aprendizagem. Meu muito obrigada pela paciência, dedicação e motivação!

Aos queridos professores da banca de qualificação, que me despertaram para acreditar na minha escrita, na minha capacidade de estudo e dedicação, gratidão por todas as sugestões apresentadas.

Desde já minha gratidão a todas as pessoas que terão a paciência de ler estas páginas não tão bem escritas de uma pesquisadora em processo de aprendizagem. Não desistam, vão em frente!

Gratidão pela oportunidade de ouvir nos corredores de uma instituição essa pergunta que originou esta pesquisa e que tanto nos instiga: você brincou lá fora hoje?

A todos e todas: agradeço!

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa se propôs a construir um processo de interlocução com professoras que atuam em uma unidade educacional de Educação Infantil no Município de Araucária-PR, tendo como objeto de investigação a utilização dos ambientes externos dessa instituição e como objetivo geral, analisar aspectos gerais indicados pelas professoras em um Centro Municipal de Educação Infantil, sobre o uso dos ambientes externos. O estudo parte da premissa de que, embora tenhamos avanços teóricos no que diz respeito aos espaços escolares, os quais foram constatados nos documentos oficiais e na produção científica, na prática, no cotidiano das instituições, pouco se altera. O estudo assumiu propriedades descritivas e, por conseguinte, características de um estudo qualitativo, que se pauta na proposta metodológica de núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2006). Realizou-se investigação estruturada por meio de questionário via *Google forms* com doze professoras em uma unidade de Educação infantil localizada no Município de Araucária, na região metropolitana de Curitiba, Paraná. Nessa perspectiva, a fundamentação teórica amplia a busca do conceito e da concepção de ambiente se aproximando de estudiosos como: Forneiro (1998); Gomes (2002), Horn (2004), Faria (2007); Fernandes (2006), Elali (2003), Fernandes e Elali (2008), Tiriba (2005, 2006; 2010). Dos resultados emergiram três núcleos de significação: Existência e características gerais dos ambientes externos; Relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem; Limites e desafios para exploração dos ambientes externos, os quais, em interação, respondem aos aspectos presentes nos ambientes externos de uma unidade de educação Infantil. A análise e discussão evidenciam que na perspectiva das participantes, os ambientes externos oferecem qualidade para a exploração e desenvolvimento das propostas realizadas na Educação Infantil, destacando a importância de recursos destinados à sua constante estruturação, bem como formação continuada que destaque sua relevância para o desenvolvimento pleno da criança. Ainda foi possível constatar que muitas vezes esses espaços são concebidos sem que aconteça um diálogo entre os setores envolvidos, o que é chamado de intersetorialidade, distanciando esses projetos dos sonhos e desejos de quem os ocupará, ficando afastados das necessidades e expectativas dos usuários (crianças, professores, funcionários, comunidade e administradores). Sem considerar a gigantesca potencialidade presente nos ambientes externos em sua prática cotidiana, a instituição de EI acaba desperdiçando uma série de experiências significativas para a constituição humana de nossas crianças, pois este é um espaço de partilha, de cooperação e de interação. Entende-se como proposta de melhorias para o uso destes ambientes rever a formação dos professores e a compreensão sobre a educação Infantil. Um espaço só se torna ambiente com as interações que ali ocorrem (Forneiro, 1998) e essa interação só terá potência se enraizada com uma formação sólida, em que o ambiente estimule a curiosidade e a criatividade.

Palavras-chave: Ambientes externos. Educação infantil. Centro de Educação Infantil - CMEI. Formação docente.

ABSTRACT

The research proposed to build a process of dialogue with professionals who work in an educational unit of Early Childhood Education in the Municipality of Araucária-PR, having as object of investigation the use of external areas of this institution and its general objective to analyze general aspects indicated by professionals in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI), on the use of external areas. The study starts from the premise that, although we have theoretical advances with regard to school spaces, which were found in official documents and scientific production, in practice, the daily life of institutions, little changes. The study assumed descriptive properties and, therefore, characteristics of a qualitative study, based on the method of Aguiar and Ozella (2006), based on Vygotsky. A structured investigation was carried out through questionnaires via Google forms with twelve teachers in an Early Childhood Education unit - CMEI located in the Municipality of Araucária, in the metropolitan region of Curitiba, PR. From this perspective, the theoretical foundation expands the search for the concept and conception of space, approaching scholars such as: Santos (1997;2008), Forneiro (1998); Gomes (2002), Horn (2004), Faria (2007); Carvalho and Rubiano (2007), Fernandes (2006), Elali (2003), Fernandes and Elali (2008), Tiriba (2005, 2006; 2010). From the data analysis, three meaning cores emerged: Existence and general characteristics of external areas; Relationships and interactions in external areas: learning environments; Limits and challenges for exploring the external areas which, in interaction, respond to the aspects present in the external areas of an early childhood education unit. The analysis and discussion show that the external areas offer quality for the exploration and development of all proposals in Early Childhood Education, highlighting the importance of resources destined to its constant structuring, as well as continuing education that highlights its relevance for the full development of the child. The study also showed that these spaces are often thought without listening to the sectors involved, which is known as intersectoriality, making these projects further from the dreams, wishes, needs and expectations of those who will use them (children, teachers, employees, community and administrators. Not to mention the huge potential of the external areas in their daily practice, the institution ends up wasting several significant experiences to the human constitution of our children, since those are spaces of sharing, cooperation and interaction. As a proposal for improving the use of those areas we indicate reviewing the teachers' education and the understanding of children's education. A space does not turn into an environment without the interactions that happen there (FORNEIRO, 1998) and that interaction will only have power if established with a solid education, in which the environment stimulates curiosity and creativity.

Keywords: External areas. Child education. Child Education Center - CMEI.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Avaliação Pré-Projeto
APO	Avaliação Pós-Ocupação
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Ensino Fundamental
GAE	Grupo Ambiente-Educação
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBIIEI	Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
REPAR	Refinaria Petrolífera Araucária
SME	Sistema Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SBCFIEI	Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UEX	Unidades Executoras Próprias

SUMÁRIO

SUMÁRIO	13
1 INTRODUÇÃO	14
2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1 SER CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA	31
2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	38
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS DE CUIDAR E EDUCAR.....	40
2.3.1 Ambientes externos e os documentos legais	44
3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	49
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	49
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	51
3.4 CAMPO DE ESTUDO	52
3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	59
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	59
4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO	62
4.1 EXISTÊNCIA E CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS AMBIENTES EXTERNOS DO CMEI	64
4.1.1 Ambientes externos presentes no espaço da Unidade Educacional inicialmente	
66	
4.1.2 Intervenções físicas realizadas nos ambientes externos a fim de personalizar e qualificar os espaços.....	73
4.1.3 Presença de elementos da natureza.....	81
4.1.4 Qualificando, construindo e potencializando os ambientes externos	85
4.2 RELAÇÕES E INTERAÇÕES NOS AMBIENTES EXTERNOS: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM.....	90
4.2.1 Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo o corpo.....	92
4.2.2 Propostas realizadas nas áreas externas envolvendo os elementos da natureza	94
4.2.3 Outras propostas realizadas nos ambientes externos:.....	98
4.2.4 A efetividade da exploração dos ambientes externos como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento humano.....	100

4.3 LIMITES E DESAFIOS PARA A EXPLORAÇÃO DOS AMBIENTES EXTERNOS	105
.....	105
4.3.1 Dificuldades vividas para exploração dos ambientes externos	105
4.3.2 Fatores que potencializam a exploração dos ambientes externos	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	125
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126

1 INTRODUÇÃO

Borboletas!

Borboletas me convidaram a elas.

O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu. Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.

Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza, um mundo livre aos poemas.

Daquele ponto de vista:

Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.

Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.

Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.

Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.

Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de uma borboleta.

Ali até o meu fascínio era azul.

(Manoel de Barros)

Poderia¹ iniciar a dissertação dizendo que a escolha do tema desta pesquisa se relaciona apenas com a minha trajetória acadêmica e profissional, mas iniciarei um pouco antes, do momento que fui criança. A criança que pude ser e as experiências que vivenciei nessa fase da vida me deixaram lembranças que interferem na profissional da educação que sou e nas experiências que busco proporcionar às crianças com as quais tenho o privilégio de conviver. Na sequência,

¹ Na introdução, é utilizada a primeira pessoa do singular, pois apresento a minha experiência pessoal e trajetória profissional que levou ao interesse da pesquisa.

contextualizo o tema destacando estudos e teóricos, estabelecendo relações com os ambientes externos, concluindo a introdução com alguns desdobramentos.

Sou, inicialmente, filha de uma prendada costureira e um habilidoso agricultor, a sétima filha de oito irmãos — crescer numa família numerosa traz para uma criança uma diversidade de experiências. Também sou esposa e mãe de duas filhas.

Nos primeiros anos de minha infância, vivi em áreas rurais. A convivência com a natureza, o contato com animais e a oportunidade de explorar livremente aqueles espaços me proporcionaram um modelo de infância que acredito ser pouco oportunizado à maioria das crianças de hoje. Quando tinha 5 anos, deixamos a chácara onde morávamos e fomos morar na área urbana, e tudo mudou bruscamente. Não ter mais a convivência com os animais e os campos de pasto, onde muitas vezes eu e meu irmão mais novo dormíamos com os bezerras no gramado, me causaram um vazio imenso, vazio esse seguido dos desafios de uma família grande se sustentar na área urbana, pagar aluguel, ter que comprar todo alimento que, antes, era praticamente todo produzido na propriedade.

Com essa demanda, minha mãe, que antes costurava em casa e trabalhava na chácara, precisou trabalhar fora, assim como meus irmãos, a partir dos 11 anos de idade, ficando em casa eu, na época com cinco, meu irmão mais novo, com três, e o que era cinco anos mais velho que eu. Por isso, foi necessário buscar uma vaga para nós na creche da cidade.

Minha memória, sempre estimulada pelas histórias em família, guarda detalhes desse período — a experiência foi por mim apreciada. Ter contato com alguns livros, papéis para desenhar, lápis, jogos e brinquedos me instigavam diariamente. Ainda consigo lembrar do cheiro do giz de cera e o som dos jogos de tabuleiro sobre as mesas, ao contrário do meu irmão mais novo, que ainda hoje relata memórias não tão agradáveis, recordando-se de detalhes como o forçoso momento do sono, ter que ingerir alguns alimentos dos quais não gostava, pintar desenhos produzidos no mimeógrafo², ficar o dia todo longe da família e permanecer sentado em torno de mesas por longas horas. Essa instituição era o Núcleo Social

² Equipamento que produz cópias a partir de matriz perfurada (estêncil) afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno e acionada por tração manual ou mecânica.

Odete Conti³, a qual frequentamos por seis anos, levando em consideração o fato de que fui retida no pré-escolar, com a justificativa de que, no ano anterior, eu passara mais tempo na sala do maternal acalentando meu irmão, do que cumprindo com os conteúdos da pré-escola. Nossa rotina contemplava a alimentação, higiene (incluindo revista para verificar pediculose), aulas de artesanato, algumas idas à horta e ao jardim, alguns passeios a parques, banhos de mangueira, cultivo de plantas dentro de sala e outras experiências — algumas que me aproximavam um pouco do que tinha na área rural, porém eram esporádicas e, talvez por isso, logo fui classificada como uma criança agitada, inquieta e que não aceitava regras (como dormir por duas horas após o almoço).

Essas memórias da década de oitenta são muito presentes e sempre me fizeram refletir sobre o quanto algumas escolas tentam separar corpo e mente, nos forçando a permanecer sentados por várias horas.

No decorrer do ensino fundamental, as vivências plenas da infância se tornaram ainda mais distantes e as idas para os espaços externos das instituições que frequentei se restringiam ao momento do recreio. Deste guardo lembranças doces de uma inspetora que realizava brincadeiras de roda com uma grande quantidade de crianças que se viam envolvidas nas canções entoadas com ritmo e entusiasmo, mas esses minutos passavam rápido demais e o retorno para sala indicava a hora de aquietar o corpo para a mente aprender. O movimentar-se não era valorizado, era como se este não levasse ao desenvolvimento esperado da escola. Cresci por ali, observando e questionando, muitas vezes sendo taxada de criança mal-educada porque contestava algumas práticas das professoras.

Foi na terceira série que encontrei a professora Telma, que me inspirou ainda mais a escolher o magistério, com uma postura totalmente diferente das professoras que tive anteriormente. O dia começava com cantigas de roda, contação de história e eram frequentes os momentos de música e dança na sala, a alegria era sua característica mais marcante. O corpo era, ali, uma ferramenta de aprendizado e desenvolvimento: túneis feitos com cadeiras e carteiras para viajarmos por florestas imaginárias enquanto contava uma história, rodas de desafio de repetir o movimento

³ No contexto da política da assistência social que inclui as creches, antes da educação infantil ser considerada parte da educação básica, eram atendidas crianças da etapa creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), bem como de 1ª a 4ª série (como era a nomenclatura da época) no contraturno escolar.

do colega anterior para estimular a memória, passos de dança que imitavam as letras do alfabeto, r cita de poemas ao ritmo de palmas. Era uma verdadeira agita o e a manhã passava num piscar de olhos, sem tempo para o tédio e a sonolência comum nas séries anteriores.

A escolha pelo magistério veio incentivada por minha mãe, irmãs, tias e, principalmente, inspirada por professoras como a Telma, que me mostraram outras dinâmicas, que era possível aprender ao se movimentar, que era possível ouvir a criança e seus anseios. Assim, fui construindo minha trajetória enquanto profissional, sempre buscando não realizar com as crianças aquelas práticas que me afligiam no meu período escolar.

Já no segundo ano do magistério, tornei-me estagiária de uma creche que, na época, atendia crianças de zero a seis anos. Minha experiência no ber rio envolvia uma rotina de seis horas de trocas de fraldas, banho e alimenta o de 35 bebês, sem muito tempo para o toque afetivo e a troca de olhares. O dia passava sem pensar no desenvolvimento das crianças, era apenas cuidar e entregar os bebês intactos para as famílias no final do dia. A rotina de assistência era rígida e inquestionável.

No ano seguinte, atuei na turma nomeada de jardim um, com 24 crianças de 3 a 4 anos, eu e mais duas profissionais que eram as educadoras responsáveis pela mesma. Minha fun o enquanto estagiária, mais uma vez, era de atender as necessidades de cuidado e higiene, levar ao banheiro, trocar roupas devido às mudanças climáticas e arrumar os cabelos para estarem bonitinhos ao final do dia. Lembro-me com tristeza de ter questionado a rotina com as colegas de turma, de tentar instituir práticas de letramento literário, o uso de riscantes e diferentes suportes e ser rispidamente confrontada.

Meus dois anos de contrato de estágio nessa institui o se findaram, porém, as angústias não, bem como minha concep o de criança e infância, muito debatidas nas aulas do magistério, fatores que não me permitiam aceitar que as institui es de educa o infantil (EI) precisavam apenas cuidar das crianças. Eu queria ir além. O ano da conclusão do meu estágio coincidiu com cria o da Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDB: 9394/1996), que torna responsabilidade dos municípios a primeira etapa da educa o básica, deixando de ser uma política da área da assistência social, como vinha sendo tratada.

Desde a aprovação da LDB 9394/96, temos um caminho para a consolidação da EI como direito das crianças, não sem dificuldades, mas onde o educar e o cuidar devem se complementar. Para isso, ocorreu a definição das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS) (1999/2009), a inclusão deste nível de ensino no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) (2006)⁴ e a construção de Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação contemplando este nível de ensino. Nesse processo permeado por amplos debates e mobilização da sociedade brasileira, temos os desafios no campo da formação de profissionais da área, ampliação da oferta, entre outros.

A vida seguiu me desafiando na observação atenta das práticas de cada instituição onde atuei, bem como nos questionamentos de minha prática. Ouvir as crianças e perceber o que elas mais gostavam de fazer era meu guia de planejamento.

O início do curso de pedagogia em 2004 abriu outras portas. Atuei em duas escolas privadas, nas quais, mais uma vez, fui questionada por observar um distanciamento do que havia lido em documentos sobre a EI e o praticado. A alfabetização precoce, o estímulo à escolarização desde os 4 anos de idade me surpreendiam.

Sigo até o ano de 2009, quando então ingresso na Rede Municipal de Araucária, atuando numa turma de 2º ano do recém implantado ensino fundamental de 9 anos⁵, turma com 28 crianças de uma região extremamente carente, localizada na região sul do município. Minha chegada no mês de abril daquele ano foi bastante conturbada, a turma era agitada e aparentemente não havia vínculo afetivo entre eles. Com frequência, crianças se agrediam fisicamente, tornando o ambiente de sala tenso. Por muitas vezes chorei escondida no canto da sala próximo do armário. Me recordo ainda que poucas vezes saí da sala com eles, que poucas eram as oportunidades ao ar livre, a preocupação em alfabetizá-los era intensa e cumprir o cronograma de conteúdos parecia ser meu único objetivo. Lembro com frustração daquele ano.

⁴ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>

⁵ Emenda Constitucional 26/2000 e Emenda Constitucional 64/2010, respectivamente, que se referem à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Esperançosa, segui reacendendo sonhos quando percebi que do outro lado da rua havia um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Meu carinho e apreço por esta etapa da educação básica é notável, talvez por ter sido nela meu início como estagiária do magistério. No ano seguinte, então, pedi remanejamento para trabalhar naquele local, onde atuei numa turma chamada “Pré 1”, com crianças de 4 a 5 anos. Neste mesmo ano, assumi, no período da manhã, uma turma da mesma faixa etária na Rede Municipal de Curitiba.

O ingresso na Rede Municipal da capital ampliou meu olhar para a EI, com muitos momentos de estudo e aprofundamento teórico. Posso afirmar que na minha formação acadêmica (magistério e pedagogia), poucas vezes tive contato com temas tão relevantes como os que me foram apresentados na referida Rede Municipal.

Com isso, percebi que as práticas sugeridas na cidade de Curitiba ainda não eram mencionadas em Araucária, o que me preocupava e instigava a buscar informações com a equipe pedagógica da unidade de Araucária, mas poucas vezes obtive respostas. Com isso, fui aumentando meu repertório enquanto professora da EI, uma vez que eram perceptíveis as diferenças entre as duas redes municipais, os conflitos entre esses currículos eram frequentes, eu sempre me perguntava o porquê, visto que imaginava que o documento que embasava o desenvolvimento do trabalho na EI (DCNEIS 1999/2009) era recente e ao meu ver deveria ser estudado por todos os profissionais da EI, a fim de subsidiar suas práticas no cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Permaneci de 2010 a 2013 na Rede Municipal de Curitiba. Frequentes problemas de saúde e pouco tempo para a família me levaram a pedir exoneração. Este afastamento dos momentos de formação continuada em Curitiba foi por mim bastante sentido, buscava então participar de algumas formações mesmo após o afastamento do cargo. A insuficiência e a qualidade de formações continuadas específicas para a EI na Rede Municipal de Araucária eram por mim sentidas e lamentadas naquele período.

Essas reflexões também me levaram a observar atentamente as rotinas instituídas nas unidades educacionais onde trabalhei e perceber que algumas das práticas de meu período escolar permanecem intactas no cotidiano de creches e pré-escolas.

Como professora há 13 anos na rede pública de ensino de Araucária/PR, busquei formação continuada ingressando no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com um projeto intitulado: *“Você Brincou lá fora hoje? O Direito à Infância de Qualidade da Rede Municipal de Araucária”*. A frase: “Você Brincou Lá Fora Hoje?” que intitulou tal projeto era ouvida por mim quase que diariamente. Tratava-se da pergunta de alguns familiares de crianças matriculadas no CMEI onde atuei de fevereiro de 2018 até dezembro do ano de 2019. Apesar de a instituição dispor de amplo espaço externo, a resposta das crianças à pergunta dos familiares era quase sempre negativa e a indagação desses familiares, somada a minha angústia por saber que de fato estes espaços eram pouco utilizados, resultou na busca pelo Mestrado Profissional. O fato de as crianças não usufruírem do amplo espaço disponível para brincarem livremente é expressão de um problema complexo, o da negação do direito à infância de qualidade, negação de direitos primordiais da infância, como: o brincar, o jogar, o correr, o pular, a ludicidade, a literatura, o livre imaginar e inventar histórias e brincadeiras, ou seja, privando-os culturalmente da infância.

Com o ingresso no Mestrado Profissional reforça-se a possibilidade de aprofundar os estudos sobre os espaços em Unidades de Educação Infantil (UEI), dando ênfase à exploração dos ambientes externos. Contudo, a proposta inicial foi aos poucos se redesenhando, foram necessárias algumas alterações, primeiro pelo convite que recebi para assumir a direção de um CMEI que inauguraria em fevereiro de 2020, e, segundo, pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid-19.⁶

Ao assumir a direção do novo CMEI em janeiro de 2020, me deparei com questões que envolviam desde a dificuldade de elencar o mobiliário que deveria ser

⁶ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e, o mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença covid-19.

solicitado à mantenedora a receber e preparar o espaço para acolher a equipe de profissionais e as crianças ali matriculadas. A nova função e o novo local de trabalho reforçaram o desejo de verificar o uso dos ambientes externos, compreender a organização destes, bem como o papel de seus organizadores.

Ampliando a busca por estudos relacionados, observei que há avanços significativos nos documentos oficiais e na produção científica, os quais serão descritos no capítulo específico, no entanto, nota-se que em algumas situações, o cotidiano da EI pouco se altera, suscitando muitos questionamentos: como os ambientes externos poderiam ser organizados/preparados para que o momento do brincar ofereça às crianças a vivência plena da infância? Quais práticas de brincar são valorizadas nesses espaços? Que experiências os ambientes externos podem proporcionar às crianças a fim de se desenvolverem integralmente? Estas são algumas das questões que reforçam a importância desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a fundamentação teórica se baseia em autores de diferentes áreas do conhecimento, como: Educação: Zabalza (1998), Forneiro (2008); Horn (2003; 2014) Barbosa e Horn (2021); Arquitetura e Urbanismo: Elali (2003); Psicologia: Fernandes (2006), Fernandes e Elali (2008), ampliando a busca do conceito e da concepção de espaço e se aproximando de estudiosos desses campos.

Estudos investigados sobre o espaço na EI indicam o espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 1997; 2008), um elemento curricular (FORNEIRO, 1998), o espaço como um parceiro do professor na ação educativa e um recurso pedagógico (HORN, 2005; FARIA, 2007; CARVALHO; RUBIANO, 2007), a importância do espaço externo das instituições para o desemparedamento e para o contato com a natureza (TIRIBA, 2005; 2006; 2010; FERNANDES, 2006; ELALI, 2003; FERNANDES; ELALI, 2008; BARBOSA; HORN, 2021).

Com o presente estudo proponho construir um processo de interlocução com professoras que atuam em uma unidade educacional, tendo como objeto de investigação a utilização dos ambientes externos dessa instituição. Ao abordar essa temática busco responder à seguinte questão: de que forma são utilizados os ambientes externos de uma Unidade de Educação Infantil no Município de Araucária?

A lógica da cultura escolar (FORQUIN, 1993) parece incidir com força desde este nível de ensino, com ações de controle sobre os corpos, de ensino de “conteúdos”, com atividades de desenhos dirigidos, fotocopiados, estereotipados e com intensa preocupação com a alfabetização nas formas tradicionais, sem considerar que o brincar, criar, jogar e expressar-se livremente são constituintes destes processos.

Se o que se almeja é uma sociedade melhor no futuro, precisamos buscar meios para que o direito à infância seja debatido e respeitado, para que essas crianças possam viver suas infâncias plenamente. De acordo com Friedmann (2012, p. 13),

[...] o resgate e a prática do brincar estão hoje, entre as prioridades e objetivos das instituições de Educação Infantil, creches, centros culturais, clubes, ONGs, espaços lúdicos e brinquedotecas. Estudos, teses, pesquisas, seminários, práticas e cursos produzidos nas últimas três décadas são uma evidência da importância que a área adquiriu e do reconhecimento que esse patrimônio lúdico tem ganhado de norte a sul do Brasil.

Tal afirmação nos remete a outra indagação: praticamente tornou-se um jargão da Educação Infantil falar do direito de brincar e do lúdico. Obviamente, ao longo do dia as crianças que frequentam os CMEIs brincam, mas como e onde estão brincando? Seria recorrente as crianças brincarem sentadas dentro de salas, em torno de mesinhas com os mesmos tipos de brinquedos (peças de encaixe) por longos períodos? Que outras maneiras de expressão e exploração do brincar são valorizadas durante esse período de permanência?

Se o Brasil tem uma legislação que reconhece o direito ao brincar, bem como demais direitos à infância, e este está bastante presente em debates e lutas em defesa dos direitos das crianças, como na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, nos artigos 4º e 16º, que definem o direito ao brincar, podemos perceber que apesar destas conquistas na legislação, atividades lúdicas, o brincar livre, o brincar pelo prazer de brincar, nem sempre têm recebido a devida importância por parte das diferentes instituições que trabalham com crianças, entre elas, escolas e CMEIs. A esta percepção estamos denominando uma privação cultural da infância: o direito fundamental de ser criança, de brincar, jogar, expressar-se livre e espontaneamente (FEUERSTEIN *et al.*, 2014 apud GOMES, 2002).

Feuerstein *et al.* (2014 apud GOMES, 2002) compreende a privação cultural como a falta de interação significativa com o outro, o que nos remete a constatar, a partir da observação do cotidiano, que de modo geral, as interações que ocorrem ou deixam de ocorrer em ambientes internos ou externos de unidades educacionais entre criança/criança e criança/adulto interferem drasticamente no desenvolvimento desses sujeitos.

Gomes (2002, p. 42), ao citar Feuerstein, traz uma contribuição importante para a reflexão sobre a importância dos ambientes na visão deste teórico quando afirma que todo educador deve “criar” um ambiente modificador, ou seja, propiciar que o ambiente que cerca o aluno seja receptivo ao pensamento criativo e ao raciocínio crítico.

A relevância desta pesquisa se reforça, então, na necessidade de investigar como esses ambientes educacionais têm sido planejados pelas políticas públicas e como são organizados e explorados por profissionais que atuam na Educação Infantil deste município, para poder gerar um ambiente que estimule a criatividade e proporcione ricas experiências para as crianças que usufruem desse espaço, dando destaque à utilização das áreas externas.

Pesquisas na área da Educação Infantil (TIRIBA, 2006; 2010; ELALI, 2003; FERNANDES, 2006) mostram que as crianças que frequentam creches e pré-escolas passam a maior parte do tempo confinadas em salas, deixando a exploração dos ambientes externos para um tempo restante, quando as crianças não estiverem desenvolvendo atividades em sala, expondo assim uma clara distinção entre tempo de aprender e tempo de brincar e liberdade. Acerca disso, Tiriba (2010, p. 07) discute que:

Se elas [as crianças] chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade. O que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão.

Concordando com as afirmações de Tiriba (2010) e refletindo sobre minha observação das práticas cotidianas nos locais onde atuei como professora da Educação Infantil (como a observada na foto da dedicatória), bem como a escuta

atenta às crianças que pedem veementemente pela saída da sala e a pretensão de estudar com maior profundidade sobre os ambientes externos dos CMEIs, faz-se necessária esta pesquisa, pois na medida em que entendemos que a aprendizagem transcende o espaço da sala de atividades, percebemos a necessidade de analisar como os ambientes externos têm sido explorados.

Tiriba (2010) reforça que as dimensões naturais e intelectuais do ser humano, equivocadamente, são postas como adversas, havendo, nas unidades educacionais, uma maior valorização do intelecto, deixando de lado a dimensão natural do ser. A essa condição Tiriba chama de emparedamento, quando as crianças passam a maior parte do tempo emparedadas para receber passivamente conhecimentos, subestimando o convívio com a natureza nos ambientes externos e os benefícios e aprendizagens que estes espaços podem oferecer

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar este equilíbrio. (...) Podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimento de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência. (TIRIBA, 2010, p. 8).

Sendo assim, é compreensível a frequente solicitação das crianças para explorar espaços ao ar livre, momentos nos quais podem se expressar de maneira mais criativa e independente. Assim como observado no CMEI onde atuei em 2018/2019 a frequência da pergunta das famílias: você brincou lá fora hoje?

Ao realizar um levantamento de estudos científicos nos bancos de dados (Capes, Scielo, Eric e Google Scholar) sobre o tema abordado na respectiva pesquisa, pode-se constatar que são poucos os estudos que relacionam a organização e a exploração dos espaços nas Instituições de Educação Infantil dando ênfase aos espaços/ambientes/áreas externas., a maioria das pesquisas diz respeito aos espaços internos. Ademais, observando alguns contextos e retomando minha trajetória na Rede Municipal, percebi que o uso dos espaços externos nem sempre recebem devida atenção, seja em formações continuadas, seja no cotidiano das instituições.

Nas pesquisas localizadas, foi possível perceber que há uma considerável preocupação com a questão do espaço institucional para o desenvolvimento da criança, advinda de diferentes campos teóricos, como a Educação (ZABALZA, 1998; FORNEIRO, 2008; HORN, 2003; 2014; BARBOSA; HORN, 2021), a Arquitetura e Urbanismo (ELALI, 2003) e a Psicologia (FERNANDES, 2006; FERNANDES; ELALI, 2008). Ampliando a busca do conceito e da concepção de espaço e se aproximando de estudiosos desses campos, esses autores ajudaram a pensar sobre as concepções que embasaram esta pesquisa.

A partir deste parágrafo retomo o poema de Manoel de Barros que abre este texto, no qual Manoel convida-nos a observar o mundo pelo olhar de uma borboleta. Assim, parafraseando Manoel, exponho o que virá no próximo capítulo, onde serão aprofundadas questões no que diz respeito à educação infantil (KUHLMANN JR, 2000; BARBOSA, 2010; FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015). Com a mirada da borboleta vi que as instituições de educação infantil foram e são construídas por adultos e que as crianças são pouco ouvidas nesse processo de planejamento, construção, preparação e organização desses espaços. O que teriam elas a nos dizer? O que considerariam essencial? O que as fascinaria?

Sobre o conceito de criança, Sarmento e Pinto (2007) reforçam minhas indagações iniciais alinhadas com a mirada da borboleta, reflexões que alinham conceitos de criança constituídos pelo mundo adulto, que pouco se aproxima deste ser que tem tanto a expressar.

O brincar e o interagir, para Kishimoto (2010), me remete às brincadeiras que tenho presenciado em parques, praças, ruas e demais espaços onde observo a presença de crianças. Nesses ambientes, elas se envolvem instantaneamente com os outros e com o espaço, como se já fizessem parte dele há muito tempo. Os brinquedos são explorados em sua amplitude, sem ressalvas; o brincar e o interagir se consolidam quase que automaticamente entre elas. Porém, nesta mirada, me chama a atenção o adulto que acompanha essa criança, quase sempre com o aparelho celular nas mãos e o olhar não é para a criança. Perde-se ali o privilégio humano de interagir, de brincar, de voltar um pouco na sua infância, de experimentar novamente essa sensação de brincar.

Em relação aos espaços escolares, (FORNEIRO, 2008; HORN, 2003; 2014), ainda aproveitando-me do privilégio insetal da borboleta, lanço meu olhar

cotidianamente aos espaços das instituições escolares, sejam elas de EI, EF ou Ensino Médio (EM). Sempre me pergunto: com quem conversam engenheiros e arquitetos ao projetar tais edifícios? As crianças e famílias já foram ouvidas? E os profissionais da educação?

No que se refere às áreas externas de instituições educacionais, Tiriba (2005; 2006; 2010), De Carvalho e Rubiano (2007) e Horn e Barbosa (2021) destacam que, se tivéssemos a oportunidade de voar como a borboleta e, diariamente, passássemos observando os ambientes externos de algumas instituições de EI, o que veríamos? Com que frequência essas áreas estariam sendo aproveitadas pelos humanos que nela habitam?

Ainda sobre os espaços veremos que alguns estudos trazem reflexões sobre o espaço escolar como um elemento constituinte do currículo escolar, sendo considerado uma forma silenciosa de ensino. Forneiro (1998) apresenta uma distinção importante entre espaço e ambiente, referindo-se aos espaços como “[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.” (1998, p. 232). Os espaços, com suas qualidades físicas, formam locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem, é um todo indissociável dos objetos, odores, formas, cores, pessoas e sons que habitam e se relacionam dentro de uma certa estrutura física que contém tudo. Por isso, afirma que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Seguindo com conceitos sobre ambiente e espaço, Durli e Brasil (2012, p.112) salientam que estudos de Zabalza (1998), Forneiro (1998) e Barbosa (2006) analisam o desenvolvimento do conceito de ambiente e espaço a partir de três dimensões.

A primeira vincula-se aos aspectos estéticos – acolhedor, belo, proporcional; a segunda, aos funcionais – adequados, com recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e a terceira, por fim, aos ambientais – o frio, o calor, a luminosidade, a segurança. Essas três dimensões estão implicadas, segundo os autores, no trabalho pedagógico dos professores e na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Entretanto, dentre os materiais localizados, os que mais se aproximam da temática desta pesquisa tratam do conceito de desemparedamento (TIRIBA, 2005; 2006; 2010) e sobre a importância de experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores (LIMA, 2015), apontando suas características e indicando como este pode favorecer o desenvolvimento da criança, explicitando sobre como organizamos e exploramos esse ambiente para que se torne lúdico e acolhedor.

Estudos como o de Richard Louv (2016) chamam a atenção para as questões de saúde da criança, como o surgimento de problemas relacionados ao comportamento físico e emocional decorrentes da influência do uso dos espaços institucionais de educação. O autor nos aponta no livro "A Última Criança na Natureza" sínteses de pesquisas e de histórias de todo o mundo que relacionam a presença da natureza na vida das crianças com seu bem-estar físico, emocional, social e acadêmico. Neste livro o autor cunhou pela primeira vez o termo Transtorno do Déficit de Natureza e despertou, assim, o interesse da comunidade internacional para um tema bastante atual: o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças, especialmente as que vivem em contextos urbanos, oferecendo caminhos práticos e simples para restabelecer a conexão entre a criança e a natureza. Esta obra catalisou um grande movimento nos Estados Unidos, que rapidamente alcançou outros países com duas ideias fundamentais: a criança na natureza é uma espécie em extinção; a saúde da criança e a saúde do planeta são inseparáveis.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar aspectos gerais indicados pelas professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil, sobre o uso dos ambientes externos. Além disso, o estudo assume como objetivos específicos:

- Compreender os significados e os sentidos que as professoras de um CMEI de Araucária atribuem aos ambientes externos dessa instituição;
- Conhecer a percepção das professoras que atuam no CMEI com relação às práticas pedagógicas realizadas nos ambientes externos.
- Estabelecer relação das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras nos ambientes externos com as práticas identificadas nos documentos.
- Contribuir para uma reflexão a respeito do aprofundamento sobre a exploração dos ambientes externos pelas crianças atendidas nos CMEIS.

Para tanto, os capítulos serão assim delineados:

No capítulo 1, encontra-se a trajetória da pesquisadora, seguida da introdução, contextualizando o tema e apresentando os principais elementos e seus desdobramentos.

O capítulo 2 apresenta os conceitos centrais desta pesquisa, trazendo questões históricas necessárias para compreender aspectos da condição atual da Educação Infantil brasileira, organizado por seções a respeito da criança, a educação infantil, o brincar e o educar nos espaços externos das unidades que ofertam essa etapa da educação, e a importância dos espaços da educação infantil.

Nessas seções não se busca apenas apresentar uma revisão bibliográfica extensa que liste uma sequência de artigos, teses e dissertações, mas me concentrar diretamente em conceitos teóricos e desenvolver, a partir deles, uma explicação teórica coesa. Sendo assim, dos trabalhos listados alguns se relacionam ao problema de pesquisa e outros nos trazem os conceitos teóricos necessários para compreender o fenômeno pesquisado. Na primeira parte, aborda-se brevemente as concepções de criança e infância ao longo da história, buscando esclarecer qual concepção se compartilha neste trabalho. Na parte seguinte, encontra-se um breve histórico da Educação Infantil no Brasil. Na terceira parte, destaca-se alguns detalhes sobre as concepções de Educação Infantil, sobre as funções indissociáveis de cuidar e educar, bem como sobre os espaços destinados a ela. No item seguinte, as políticas públicas são enfocadas com relação à constituição dos espaços físicos destinados à EI, apresentando o que dizem os documentos legais da EI brasileira sobre os espaços escolares. Na sequência, o foco está nos ambientes externos apresentados nos documentos legais. Seguindo com a parte que assinala que os ambientes externos são espaços necessários para a liberdade e o contato com a natureza.

O capítulo 3 objetiva apresentar o percurso teórico-metodológico, tendo como instrumento de recolha de dados o formulário Google com 16 questões, respondidas por 12 professoras do CMEI participante. Tais questões foram respondidas sem intervenção da pesquisadora, apenas foi explanado às professoras o objetivo geral da pesquisa. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico das teses, dissertações e artigos da área. Ainda foram identificados e

analisados os documentos oficiais, principalmente os voltados para a Educação Infantil, que se referem ao espaço escolar, com a intenção de aprofundar os conhecimentos teóricos relacionados ao objeto desta pesquisa.

Já no capítulo 4, os resultados, análises e discussão a partir da construção dos indicadores e da identificação de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2015), também categorias de análise. Os resultados obtidos são detalhados, seguindo com a análise dos dados recolhidos a partir das respostas às questões, destacando como os ambientes externos são mencionados pelas participantes.

Por fim, no quinto e último capítulo, apresentam-se as considerações conclusivas, retomando o problema da pesquisa e os objetivos, indicando novas direções de estudo, buscando apresentar uma reflexão sobre o estudo com 12 professoras de uma unidade de Educação Infantil e esperando que a análise dos dados possa servir como fonte de reflexão e estudo para outros profissionais que atuam na EI e, principalmente, os que buscam aprofundar a pesquisa sobre a mesma.

2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Escrever este texto versando sobre os espaços da Educação Infantil no contexto de pandemia é, sem dúvidas, um grande e doloroso desafio, uma sensação angustiante. Portões fechados, não há sinal para o recreio, para o lanche, nada de eventos. A palavra da vez é saudade; saudade da rotina, do lanche, da correria do entrar e sair, do riso, do choro, das reuniões – no momento chamadas de aglomerações –, das rodas, do parque, do joelho ralado após a queda no futebol, da interação presencial. Quando se imaginou ver esses espaços vazios por tanto tempo? Sem as crianças, os profissionais, famílias e toda comunidade escolar esses prédios não são nada além de portas, paredes e janelas sem vida. Não podendo estar nesses locais, nosso mundo se tornou virtual. Agora a casa das crianças é o espaço de desenvolvimento das atividades pedagógicas e neste contexto percebe-se a dificuldade de famílias tentando acompanhar as atividades remotas⁷. Algumas conjunturas evidenciam o pouco espaço disponível para realizar as propostas antes orientadas em espaços designados a elas. Segue-se aguardando o retorno para novamente dar vida às instituições de ensino silenciadas por uma pandemia.

Reforçando o que foi citado na introdução, Forneiro (2008) entende espaço e ambiente como termos distintos, sendo os espaços os locais, objetos, materiais e decoração oferecidos e o ambiente, definido como o conjunto do espaço e das relações que se estabelecem nele: “os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto (FORNEIRO, 2008, p. 233). Entendendo o fenômeno em que as instituições se encontram, pode-se dizer que o que temos neste momento são apenas espaços vazios e, por enquanto, ambientes virtuais. As escolas e CMEIs estão lá, aguardando o retorno de seus protagonistas.

Por encontrar esta distinção entre espaço e ambiente, optou-se por usar o termo ambientes externos nesta pesquisa, por considerar que nestes ocorrem ou não relações entre os que utilizam tais locais.

Para entender a importância do espaço para o desenvolvimento infantil, é preciso esclarecer que espaço é esse. Por isso, nesta dissertação, se abordarão

⁷ Durante o período de suspensão das aulas presenciais, o município de Araucária optou pelo envio de propostas às famílias das crianças matriculadas nos CMEIs e estas são chamadas de atividades remotas, sendo encaminhadas em forma impressa ou via aplicativo WhatsApp.

concepções multidisciplinares, principalmente da Educação, da Arquitetura e Urbanismo, Psicologia Ambiental e da Geografia.

SER CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

Nosso planeta está passando por um processo crítico com profundas transformações devido à pandemia ocasionada pela infecção do vírus da covid-19, que assola o mundo todo. Com isso, a revolução das tecnologias, o uso frequente das telas, unidades educacionais fechadas, o distanciamento social, o caos na saúde, os impactos ambientais. Tais mudanças na sociedade alteram inúmeras questões e um clima de incertezas paira no ar. Essas mudanças, obviamente, não ocorrem apenas no mundo adulto, mas também no mundo da criança. Neste momento, em meio a uma crise, no mundo globalizado, com individualismo e consumismo exacerbado, torna-se urgente discutir o presente para pensar no futuro.

A partir desta reflexão, busca-se realizar uma análise histórica das concepções das diferentes idades do ser humano (e, em especial, da infância), para se compreender os contextos atuais oferecidos às crianças pequenas em unidades educacionais⁸, bem como as relações que acontecem nesses espaços. Desta forma, ao refletir sobre uma EI que recebe e acolhe as crianças, é necessário definir em que concepção de infância será baseada esta pesquisa, destacando-se aqui os estudos sobre infância de Ariès (1978; 1981), Barbosa (2014), Sarmiento (2006; 2007), Del Priore (2008), Kohan (2008), Farias (2011) e Vygotsky (1989).

Reconhecer a existência e a especificidade da infância foi uma construção histórica. Ariès (1978) descreve essa trajetória e evidencia através de documentos e pinturas a compreensão de uma criança do século XVI como um ser puro, angelical, que deveria ser regado e cultivado como uma planta. Segundo a concepção medieval, a infância era considerada uma fase sem importância, a criança era considerada um adulto em miniatura. Ariès levantou dados muito significativos sobre as vestimentas, vocabulário, os jogos e a iconografia e afirmou que o interesse histórico pela infância é relativamente recente, nascendo a partir da modernidade.

⁸ Unidade Educacional neste documento vai além da estrutura física predial: é o conjunto de trabalhadores da educação, estudantes e comunidade escolar que direta ou indiretamente se fazem presentes ao cotidiano educacional.

Sarmiento (2007), apoiado nas obras de Ariès sobre as construções históricas de concepções de infância, rebate e questiona o que está nas origens dessas concepções, visto que a ideia de infância não decorre de uma natureza e sim de fatores sociais e historicamente estabelecidos. Sarmiento afirma que uma natureza universal de infância não corresponde à heterogeneidade ou às diversidades culturais, ou seja, a realidade da infância oriental é diferente da ocidental e vice-versa. Lembra ainda que no interior do mesmo espaço cultural, a diversidade de concepções da infância é fundada em questões que variam, como a classe socioeconômica, o grupo de pertença étnica ou nacional (espaço geográfico), a religiosidade, o nível de instrução da população etc. O autor apresenta dois períodos diferentes das imagens sociais da infância, que são: o da “criança pré-sociológica” e o da “criança sociológica”. Neste primeiro período, tem-se uma ideia abstrata da criança, excluindo-a do contexto. Já no período da criança sociológica, resultam interpretações das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais, que têm a concepção das crianças como seres sociais que fazem parte de uma categoria geracional distinta.

Sarmiento, então, destaca que as imagens pré-sociológicas foram mais disseminadas por pensadores a partir do início da modernidade ocidental, o que fez com que o senso comum se apropriasse delas, auxiliando na determinação das relações entre adultos e crianças, através de conceitos como “a criança má”, teoria de Hobbes, “a criança inocente”, partindo do Emílio de Rousseau, a “criança imanente/tábula rasa” do filósofo John Locke, a “criança naturalmente desenvolvida”, advinda da psicologia do desenvolvimento, representada por Piaget, e a “criança inconsciente”, referenciada na psicanálise de Freud.

Neste sentido, Sarmiento (2007) afirma que a criação de frequentes representações das crianças ao longo da história favoreceu a invisibilidade da realidade social da criança, reforçando um modelo ideal de criança que não corresponde à criança corporificada que vive em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. É possível perceber essas reflexões nitidamente ao fazermos uma “viagem pelo tempo”, visitando a infância e a educação no Brasil do século XVI ao século XX, a partir das contribuições de Del Priore (2008) e Farias (2011).

O período jesuítico, voltado para a catequização da criança indígena, as concepções de infância livre e de infância escrava, a segregação da criança negra, as políticas voltadas para a criança enjeitada e o modelo hegemônico de infância e a criança da elite ou o “reizinho-criança” são retratados por Farias (2011, p. 6). A alma infantil era considerada uma “página em branco”, uma “tábula rasa”, uma “cera virgem”.

Del Priore (2008) reforça que a desigualdade social em que vivem milhares de crianças brasileiras e seus modos de vida possuem raízes históricas. A autora propõe que, por meio de memórias trazidas a partir de estudos, possamos nos aproximar das crianças e infâncias do passado, podendo assim reconstituir essa história e oportunizar a escuta dessas crianças excluídas, principalmente as negras e indígenas. Seus estudos destacam a divergência de infâncias divididas por sua origem social.

A negatividade atribuída à infância pela Modernidade, discutida por Sarmento (2008), afirma que a criança foi fortemente explorada pela racionalidade econômica capitalista na revolução industrial. Essa criança que trabalhou nas fábricas e em outras tantas atividades, quando retirada desses trabalhos, sob a influência fordista e a quebra da bolsa de Nova York em 1929, é, então, excluída da economia. A partir daí a infância tem como sinônimo o período do não trabalho. Sarmento (2006) contesta e aponta que a infância não é o período do não trabalho, afirmando que as crianças trabalham nas tarefas cotidianas. Para o autor, as negatividades direcionadas à infância mascaram as atividades realizadas por estas e os verdadeiros contextos de vivência da infância.

Sarmento (2006, p. 14) destaca ainda outros aspectos relacionados às imagens sociais de infância em diferentes períodos históricos. Afirma que a negatividade constituinte à infância já está na etimologia da palavra “infância”, que deriva de *in-fans*, o que não fala, a que constitui o não adulto, um ser incompleto, sendo a infância, então, destacada como a idade da não razão. O autor ressalta que a infância não é a idade da não fala, pois os bebês se expressam através de múltiplas linguagens: verbais, gestuais, corporais e plásticas, assim como não é a idade da não razão, levando em consideração que, para além da racionalidade técnico-instrumental, outras racionalidades se constroem.

A etimologia da palavra infância tem origem latina e nasceu há mais de vinte séculos. Kohan (2008) compara as crianças com os não habitados, deficientes, incapacitados, incluindo-as numa categoria de falta, ausência, e excluindo-as da ordem social.

As marcas da filosofia clássica em relação aos modos diversos de pensar a infância são apresentadas por Kohan (2008), quando se refere a pensadores como Platão, Aristóteles e Kant, levantando mais uma vez a reflexão sobre a etimologia da palavra infância e afirmando considerar interessante que os gregos antigos, que apresentavam filósofos que apreciavam inventar palavras para as coisas, não tivessem inventado a palavra infância. Kohan (2008) ressalta em seus estudos que entre os filósofos gregos o que mais se interessou pela infância foi Platão, que percebia a infância como maleável, apta a receber as formas a serem impressas, demonstrando uma visão da educação da infância e do futuro da *pólis*. Para ele, as crianças formariam as sociedades futuras e a transformação da *pólis* passaria pela educação da infância. Porém, também destaca que a concepção de infância de Platão passa por um lugar de inferioridade diante do adulto, juntamente com mulheres e outros grupos excluídos.

Propondo inverter esse olhar e pensar a infância por outra perspectiva, Kohan (2008, p. 41) nos convida a apreciar “a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência: como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”. O autor, então, afirma que esse novo olhar, essa outra percepção proporcionará ainda outras mudanças, destacando aquelas nos espaços concedidos à infância e nas instituições destinadas para educá-la e nos convidando a perceber a infância como um tempo de intensidade, que está muito além das etapas e das extensões sucessivas. Para isso, torna-se necessário experienciar, pensar, reconstruir e escutar.

De acordo com Barbosa (2014), a Sociologia apresenta uma outra concepção de infância, em que as crianças passaram de seres determinados pelas culturas para agentes produtores de cultura.

Tiriba (2010) descreve as crianças como seres da natureza e, simultaneamente, da cultura, corpos biológicos que se desenvolvem em interação com membros de sua espécie (VYGOTSKY, 1989), mas afirma que seu

desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural do qual fazem parte.

Pensando na importância da fase da infância, o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) afirmava que as brincadeiras são o melhor recurso para a aprendizagem. Mesmo vivendo numa época na qual a concepção de criança ainda estava ganhando uma nova relevância, ele criou os *Kindergarten*⁹ ou Jardins de Infância, considerando um princípio de outros pensadores daquela época: a criança como uma planta que necessita de atenção e cuidados para crescer de forma saudável, com sua essência que é boa; valorizava a expressão da natureza infantil por meio das brincadeiras livres e espontâneas (FROEBEL, 1852, p. 4). A esse respeito, as Diretrizes Municipais de Educação (2010, p. 37) nos trazem que:

[...] ser criança não significa vivenciar um único tipo de infância, pois estas não estão expostas às mesmas experiências. Estão sujeitas às influências de seu grupo cultural, de pertencimento étnico, religioso e das condições socioeconômicas. Infância não é uma etapa estanque da vida, pois as experiências vividas pela criança em sua infância deixam marcas que permanecem ao longo de sua vida. Muitas crianças não conseguem usufruir dos direitos fundamentais explicitados no ECA, por viverem em situações de vulnerabilidade social, e se encontrarem expostas a situações de pobreza e violência.

Pesquisadores de diferentes áreas, como da filosofia, medicina, educação, política e história, apresentam concepções e estudos sobre a infância e sobre o que é ser criança, apresentando o olhar de um adulto “sobre” a criança que se torna então um discurso, pois elas próprias não chegam a ser ouvidas nas investigações sobre “como é ser criança”. Essa discussão, que busca perceber a criança como ator social, tem levado alguns pesquisadores a refletir sobre o que pensam as crianças sobre os espaços organizados para a vivência de suas infâncias, assim como se o pensamento e a vontade das crianças são considerados em tais pesquisas.

De acordo com Lima (2015), em estudos sobre “*A criança e a natureza: Experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores*”, observou-se a presença de significados e sentidos expressos pelas crianças quando

⁹ Kindergarten: Em junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro Kindergarten (jardim de infância), resultado de uma convivência com a natureza, o qual se constituía em um centro de jogos organizado segundo os princípios froebelianos, destinado a crianças menores de 6 anos.

convivem e atuam nas áreas verdes e discutiu-se de que modo estes sentidos contribuem para sua formação enquanto seres compostos de múltiplas dimensões, revelando que as áreas verdes são espaços amplamente preferidos pelas crianças, nos quais elas brincam, interagem, imaginam e criam, onde o corpo se movimenta livremente a partir de seus desejos e interesses.

Na pesquisa *“A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?”*, de Martins (2010), objetivou-se compreender os significados e os sentidos que as crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba atribuíam aos espaços da instituição educativa que frequentavam, tendo os resultados indicado que os espaços externos aparecem como preferidos das crianças.

Diante dos resultados de tais produções, afirma-se a necessidade de rever algumas das práticas desenvolvidas na EI, uma vez que em sua totalidade as pesquisas apontam o uso dos ambientes externos e o contato com elementos da natureza como os preferidas pelas crianças. E se a finalidade da EI é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e tais pesquisas direcionam nosso olhar para o uso dos espaços externos, cabe nos perguntar: qual o porquê do distanciamento de tais práticas?

Esse distanciamento é confirmado em algumas pesquisas, como a de Francisco (2005): *“Zê, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil”*, cujo objetivo foi conhecer, descrever e analisar os modos como as crianças vivem suas infâncias no tempo e espaço do parque de um Núcleo de Educação Infantil, da rede municipal de Florianópolis. Nesse estudo, no cotidiano das crianças no parque, percebeu-se que este se configura como um espaço de disputa, de transgressão, de resistência, de criação, de conformação, espaço de cultura, de poder e principalmente como espaço da brincadeira. Nele as crianças experimentam com maior vivacidade a construção da sua autonomia, revelando-se como um espaço especial na educação, o que exige dos educadores uma maior atenção, sobretudo no que diz respeito à participação dos adultos nesses momentos, seja na forma de organizar e disponibilizar objetos e brinquedos, seja como parceiros de brincadeiras junto às crianças. Impressiona nesta pesquisa uma imagem onde as crianças brincam no pátio com embalagens de

salgadinhos encontradas nas lixeiras, alternativa encontrada para ter com o que brincar.

Esses estudos ainda trazem questões que a partir do momento em que são pesquisadas apontam para uma concepção de criança visível (VASCONCELLOS; SARMENTO, 2007), que faz, conhece, atua, pensa, explora e é capaz de modificar o que está a sua volta, demonstrando, assim, a necessidade de ouvir as crianças para manifestarem sua ótica, suas expectativas e necessidades no que diz respeito aos espaços das instituições que frequentam. Desta forma, enfatiza-se a importância da realização de pesquisas que deem visibilidade às crianças, que muitas vezes têm suas histórias e vivências atuais camufladas, principalmente no que se refere às instituições que frequentam nesta faixa etária.

Na busca pela literatura encontraram-se pesquisas que analisaram as concepções de criança, infância e educação provenientes dos professores de Educação Infantil em redes públicas, dentre as quais a dissertação intitulada *“Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil”* de Maia (2012). Esse estudo concluiu que a concepção de Educação Infantil apontada por esses profissionais carrega a preocupação do aprender a ler, escolarizando excessivamente esta etapa da educação básica, afirmando que há uma tensão entre a compreensão das professoras da necessidade do brincar e a exigência da instituição de ensinar os chamados conteúdos escolares.

Com base na leitura dos diferentes estudos, faz-se urgente a realização de pesquisas que evidenciem a infância proporcionando mudanças de posturas, com práticas mais inclusivas, que respeitem diferentes gerações e, principalmente, que, ao elaborar políticas públicas para a infância, ouçam as crianças, rompendo com uma visão adultocêntrica que não dialoga com as crianças. Sobre isso, Faria e Santiago (2016, p. 10) ressaltam que:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultos/as no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tomando este momento da vida apenas uma passagem, um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.

A síntese sobre as concepções de infância que se constituíram em diferentes épocas é fundamental para que se perceba que essas representações ainda

permeiam o imaginário social, pois permanecem constantes em instituições infantis, assim como em diferentes instâncias da sociedade – em destaque, a brasileira.

A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A partir da década de 1970, a EI e o direito à educação para esta etapa se dá pela pressão e urgência do seu atendimento. A ausência de recursos destinados a ela leva os sistemas de ensino a procurar formas alternativas para realizá-lo, sem que tivessem sido elencados critérios básicos relacionados à infraestrutura e à escolaridade dos profissionais que estariam diretamente ligados às crianças atendidas. Desta forma, desordenadamente, se expandiu a acolhida à criança pequena no Brasil, destacando um padrão de precariedade neste atendimento às crianças pobres. Esse modelo de baixo custo e empobrecido é destacado por Rosemberg (1999).

A autora acima referenciada apresenta que o primeiro programa brasileiro de EI de massa, denominado *Projeto Casulo*, foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), no ano de 1977, sob influência de organizações intergovernamentais, a Organização das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e (UNESCO). O objetivo maior se pautava na assistência e o desenvolvimento integral da criança, a preparando para a etapa escolar obrigatória.

Rosemberg (2010) assinala fatores negativos referentes às políticas públicas de Educação Infantil implantadas no Brasil e tece críticas à qualidade do serviço prestado à EI, denunciando o confinamento em espaços nada acolhedores, que não são apropriados para o brincar e sequer possuem áreas externas para que corram e usufruam de sua liberdade. Convida a sociedade brasileira a buscar clareza sobre a primeira infância.

As discussões sobre uma política para a infância se desdobram no período da promulgação da Constituição de 1988, passando a EI a figurar como direito do cidadão e dever do Estado numa perspectiva educacional, o que configurou um grande benefício para a EI em nosso país. E, ainda, outros documentos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) reafirmam a EI como direito.

Diante do direito da criança à educação, a década de 1990 foi marcada por debates que concretizaram legislações para EI, as quais pretendiam superar a perspectiva de uma educação assistencial presente nas creches e romper com uma educação de escolarização presente nas pré-escolas.

Kramer (2006) ressalta que a proposta era menos discriminadora, buscando atender às especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, sem que o trabalho realizado fosse hierarquizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), pelo tempo de atendimento nas instituições (parcial ou integral), o nome dado à instituição (creche ou pré-escola), ou pelo profissional responsável para trabalhar com as crianças (atendentes/pajens ou professoras). Porém, os avanços na legislação não foram acompanhados de uma política de financiamento para a EI que permitisse uma expansão do atendimento por instituições públicas com qualificação. (MACHADO, 1994; KRAMER, 2006).

A precariedade do atendimento público às crianças da EI agravou-se no final da década de 1990 com a implementação do Fundo Nacional de Educação Fundamental (FUNDEF/96), no qual os recursos foram destinados exclusivamente para o Ensino Fundamental. A EI é pauta em congressos, pesquisas e discussões anos mais tarde, o que desencadeou mudanças que vieram com o Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB)¹¹, o que, porém, ocorre somente em primeiro de janeiro de 2007. Mesmo diante dessa mudança, a EI não tem sido prioridade nos orçamentos do MEC, tanto no momento de consignar valores ao orçamento, como na hora de liberar os recursos efetivamente.

A luta pelo reconhecimento de um direito precisa ser contínua, pois para realmente se efetivar, são necessárias reivindicações fundamentadas em estudos, questionamentos e experiências acumuladas. Isto porque, para modificar práticas históricas, para realmente se fazer cumprir o que está legalmente determinado, é necessário um grande esforço de organização por parte da sociedade civil e do Estado.

¹¹ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>

Nesse processo de reconhecimento da EI como direito da criança e da família, alguns documentos vêm sendo produzidos com objetivo de regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96. Assim, as diretrizes, resoluções e pareceres (que constituem os documentos mencionados) se referem ao currículo de EI, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de EI e à formação inicial do profissional em nível médio e superior. Dentre tais aspectos alguns servem para orientar a organização do espaço físico das instituições de EI.

EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ESPAÇOS DE CUIDAR E EDUCAR

É pertinente lembrar que a concepção de Educação Infantil (EI) foi sendo concebida histórica e socialmente em distintas partes do mundo, e o currículo desta etapa é decorrente de embates educacionais e políticos.

Kuhlmann Jr. (2000) ressalta os seguintes “embates” no que diz respeito à concepção educativa desta etapa: divergências entre famílias e instituições, confusão entre a finalidade pedagógica e a função assistencial, a valorização do desenvolvimento cognitivo sobre as brincadeiras. Sem dúvidas, esses temas ainda perpassam os estudos sobre a EI e as rotinas das instituições que ofertam atendimento para esta faixa etária. Neste momento, relembrar a pergunta que nomeia esta pesquisa (Você brincou lá fora hoje?) nos traz uma questão central no que tange ao olhar da sociedade sobre a finalidade da EI, pois, assim como há famílias que se preocupam com o brincar lá fora, lançando esta pergunta à criança no final do dia, para saber se essa usufruiu do espaço externo, do brincar livre, da exploração dos elementos da natureza no pátio, há aquelas que se preocupam mais com a alfabetização, o preparo para o Ensino Fundamental nos seus moldes tradicionais.

A concepção de currículo para EI, segundo o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEIS/2009), é a de que esta é uma etapa indivisível, ou seja, com um currículo que respeita a continuidade entre a etapa creche (crianças de zero a três anos) e a pré-escola (crianças de quatro a cinco anos e onze meses), tendo como eixos norteadores da proposta pedagógica a brincadeira e as interações. Quanto aos critérios de avaliação, destaca-se, no Art. 10, a dimensão do

acompanhamento das crianças pelos docentes, não sendo elencadas expectativas de aprendizagem em relação às crianças. (BRASIL, 2009a).

As DCNEIS, bem como alguns pesquisadores da área, validam que na EI o binômio cuidar e educar esteja presente nas práticas pedagógicas ao longo de toda etapa e que estes sejam indissociáveis. Barbosa (2009) sugere o uso da expressão “cuidados educacionais” ou “educação cuidadosa” para compreender-se o que significa cuidar e educar na EI. O que a autora diz é também exemplificado nas DCNEIS/2009a: “[...] educar cuidando inclui acolher, garantir segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2009a, p.10).

A partir de uma determinação legal do atual Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para o decênio 2014-2024, em 2015, o MEC iniciou um processo de consulta pública para a definição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para servir de referência para escolas públicas e privadas do país. Para a EI, o documento traz o conceito de “campos de experiência”, resgatado do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e inspirado na forma de conceber o currículo para infâncias na Itália e suas escolas de EI, as quais vêm inspirando o Brasil e muitas outras partes do mundo.

Tendo em vista que os espaços e/ou ambientes externos das instituições de EI constituem o objeto deste estudo, se discutirá o que preconizam alguns documentos neste e nos próximos subcapítulos, sendo eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volumes 1 e 2 (BRASIL, 2006b); Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c); Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

Em 1998, o MEC publicou o documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Tal publicação foi organizada por representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

(UNDIME), de consultores e especialistas sob a coordenação de dirigentes do MEC. Objetivou-se contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a EI no Brasil, preconizando a importância da organização dos espaços físicos para o pleno desenvolvimento da criança, mas, principalmente, o uso desses espaços por adultos e crianças.

Esse documento traz para o debate a preocupação com a organização de políticas públicas que pensassem o espaço a partir de uma perspectiva pedagógica. A inserção representa um avanço no sentido da construção de instituições que considerem as especificidades e necessidades infantis. (DURLI; BRASIL, 2012).

Os documentos “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação” (2006c), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006a) e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/volumes 1 e 2” (BRASIL, 2006b) substituem o documento anterior.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi criado para atender a Educação Infantil em 1998 e foi elaborado em três volumes: *Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*. O propósito era de contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, trazendo, então, um conjunto de referências e orientações pedagógicas para a EI.

O RCNEI considera o espaço um elemento importante para a intervenção intencional para o brincar e coloca como elementos essenciais para o projeto educativo: a estruturação do espaço, a organização dos materiais, a qualidade e a adequação. Porém, coloca a presença e a ação do educador como maiores responsáveis na relação espaço/projeto educacional. Apesar de nítida a preocupação do documento em colocar o professor como protagonista, preocupa o excesso de responsabilidade sobre este, quando deveria ser enfatizada a responsabilidade do Estado em oferecer espaços adequados para essa atuação docente. Porém, é possível concordar com o documento quando assegura que a qualidade da ação educativa não depende exclusivamente da existência de espaços que atendam aos parâmetros mínimos de infraestrutura.

O documento propõe ambientes diversificados e divididos para que possam ser desenvolvidas diferentes atividades (brincar, jogar, faz de conta, arte), para que

sejam aconchegantes. Destaca, no que diz respeito a ambientes fechados e em área externa, que estes favoreçam o desenvolvimento de diferentes atividades lúdicas e motoras e que sejam seguros, para que as crianças os utilizem com liberdade, independência, sem colocar em risco sua integridade física. Sobre os brinquedos de parque afirma que devem estar fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada.

Apresenta-se agora o que dizem os documentos legais publicados em 2006 sobre os espaços físicos para EI. Desta forma, na Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006c), encontram-se as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, que trazem como meta referente ao espaço físico a divulgação permanente dos padrões mínimos de infraestrutura para as edificações de EI, pontuando o respeito às diversidades regionais e às distintas faixas etárias, a necessidade de que o espaço seja muito bem ventilado, iluminado, que possua água potável, instalações sanitárias, espaço adequado para o preparo de alimentação e cuidado da higiene corporal. Destaca a necessidade de espaços internos e externos com objetivo de atender às diretrizes curriculares e pontua que a autorização de construção de prédios deve seguir padrões mínimos de infraestrutura e que, no prazo de cinco anos, os prédios devem ser adaptados, atendendo aos padrões de infraestrutura estabelecidos.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b) é composto por dois volumes que buscam trazer referências de qualidade para a EI. Neste o espaço físico é visto como um dos elementos responsáveis por um atendimento de qualidade na EI, descrevendo que as crianças necessitam de locais “construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas” (p. 42). Destaca também que esses devem proporcionar a interação, a curiosidade, a criatividade, ser aconchegantes, possuindo cores e mobiliários que contribuam para isso.

Nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) é pontuado que o objetivo do desenvolvimento integral da criança é a base da elaboração dos parâmetros de infraestrutura para EI. Neste constam orientações sobre os locais onde devem ser construídas as instituições de EI e sobre a área interna e externa desses espaços, destacando-se cores e texturas

e a importância dada a ambientes ventilados, que gerem o contato com áreas externas promotoras de brincadeira.

Os documentos até aqui relatados voltados ao atendimento à infância no Brasil demonstram o quanto ainda é necessário avançar para que as crianças pequenas recebam uma atenção compatível com suas especificidades e necessidades, visto que nos documentos citados o espaço físico é mencionado como fundamento essencial para a qualidade na EI. Sendo assim, reforça-se a necessidade do planejamento deste.

As ideias até aqui explanadas remetem-nos à reflexão de que o espaço não se resume a algo inerte, que não é neutro, exterior às vivências do ambiente. Para Zabalza (1998) e Forneiro (1998), o ambiente é o conjunto do espaço físico e das relações que ali se estabelecem. As crianças habitam locais organizados pelos adultos e, conforme pontuam Lopes e Vasconcellos (2005), ocupam esses lugares interpretando os valores contidos nos mesmos com seus referenciais culturais, e num processo que nomeiam de tensão entre territórios das crianças e territórios construídos para elas.

O mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consolida em seu texto, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Entre outras orientações, a BNCC descreve sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados nessa etapa, bem como as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, o que inclui os espaços externos.

2.1.1 Ambientes externos e os documentos legais

Como explanado num capítulo anterior, no decorrer do percurso histórico das instituições de EI, estas passaram de assistencialistas a educativas, bem como as da primeira etapa da educação básica brasileira e, por isso, muitos documentos foram produzidos pelo MEC, buscando oferecer critérios e subsídios para a organização desses espaços. No ano de 1988, foi publicada a Portaria nº 321, a qual definia critérios baseados nas condições que garantiriam assistência para o

desenvolvimento do trabalho com crianças pequenas, este fortemente pautado em uma concepção higienista e assistencialista. Tiriba (2006) aponta que o documento referenciou a construção de diversas instituições de EI e apresentava como principal objetivo:

Estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e funcionamento de creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança que convive nesses ambientes, procurando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento. (BRASIL, 1988, p. 1).

A visão de EI assistencialista, pautada apenas na guarda, no cuidado, saúde e higiene que prevalecia naquele momento histórico, traz recomendações sobre os espaços internos das instituições. Porém, sobre os espaços externos, lá chamados de “recreio coberto” ou “recreio descoberto”, as únicas recomendações fazem referência à metragem de uma área mínima por criança (4,00m²/por criança) e ao acesso a eles, que deveria ser diretamente ligado às áreas das salas de atividades, dando destaque aos objetos componentes de tais espaços, tais como *“bastante área verde e a instalação de equipamentos de recreação como balanços, escorregas, caixas de areia etc.”* (BRASIL, 1988, p. 08).

Com base nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o espaço externo da escola deve ter um pátio “[...] bem cuidado, com jardins e áreas para brincadeiras e jogos, indica a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades”. (BRASIL, 2009b, p. 48). Porém, nem sempre a compreensão da área externa é apresentada como importante em alguns documentos, como propostas pedagógicas e planos de ação das instituições de educação infantil.

Horn (2014), ao investigar o uso dos espaços escolares no Brasil, observou o confinamento nos espaços internos (prédios) e a privação do sol, reforçando ser raro ver crianças em espaços escolares subindo em árvores, se sujando com terra, areia ou brincando com água, visto que atividades com papel e lápis em mesas seriam consideradas mais importantes.

No documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009c), os brinquedos e demais materiais devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos da rotina,

guardados em locais de livre acesso, de forma organizada. Além disso, as crianças necessitam de um lugar agradável para repousar, desenvolver propostas calmas e um espaço amplo e coberto para atividades físicas em dias de chuva (BRASIL, 2009c).

Em 2012, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”¹². Em tal documento, a dimensão “Espaço Físico” apresenta alguns aspectos sobre o ambiente externo: necessidade de isolamento acústico, caso as escolas estejam situadas em locais com muito ruído; previsão de uma proteção ao sol direto, contemplando áreas sombreadas e um espaço coberto para os dias chuvosos; tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; espaços de atividades semiestruturados, ofertando áreas de convivência coletiva, mobiliário compatível ao tamanho das crianças, garantia de segurança delas nos brinquedos e áreas externas, livres de entulho, lixo ou qualquer outra situação de perigo; disposição de áreas reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma necessidade especial (BRASIL, 2012).

Tratando da proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, Tiriba (2010) afirma que o uso dos ambientes externos deveria ser o coração desses documentos e não experiências eventuais, dizendo que as crianças devem regar, plantar, colher, vivenciar essas práticas cotidianamente.

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) expõe o papel do professor na organização dos espaços, destacando que esse profissional tem a função de organizá-los, transformando os interesses e necessidades específicas das crianças, buscando favorecer a brincadeira e as interações para alcançar os objetivos pedagógicos.

No que diz respeito aos ambientes externos e a sua relação com a natureza, várias pesquisas têm chamado a atenção para o interesse das crianças pelas experiências vivenciadas nos mesmos em contato direto com a natureza, em

¹² Elaborado a partir do Grupo de trabalho vinculado à Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC), em 2012, visando a servir como subsídio para uma avaliação da oferta da Educação Infantil, destinado às escolas e secretarias de educação.

oposição aos ambientes internos como as salas de atividades, sendo evidente o interesse das crianças pela brincadeira e interações desenvolvidas nesses espaços.

Conforme as Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Infantil (DCNEIS/2009a), os espaços externos em uma escola de educação infantil devem contemplar os eixos estruturantes: o brincar e o interagir. Tiriba (2010) produziu um documento que, a partir das DCNEIS//2009a, defende os princípios das relações das crianças com a natureza, o que ela chama de emergência planetária, visto que a EI tem o papel de ensinar as crianças a cuidar da Terra, assim como ensinar sobre democracia, cidadania e o respeito às diferenças. Afirma que as crianças têm afeição pelas coisas vivas e que essa pode ou desenvolver-se ou tornar-se uma indiferença em relação ao mundo natural. Assim, aponta as crianças como seres da natureza e que é preciso “desemparedar” na EI.

Entendendo que, ao negligenciarmos a construção, o planejamento e as experiências das crianças nos ambientes externos, impedimos que estas tenham vivências enriquecedoras e significativas para o seu desenvolvimento.

Se, na maioria dos documentos que orientam a organização dos espaços não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural, é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade em relação com elementos da natureza que se compõe positivamente com elas, e que, portanto, geram potência. (TIRIBA, 2006, p. 111).

Para Tiriba (2010), o espaço externo precisa ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Afirma que, além de constituírem espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambientes para ouvir histórias, desenhar, pintar, espaços de aprendizagem, onde se trabalha uma diversidade de conhecimentos (TIRIBA, 2010, p. 9).

Provavelmente, nós, adultos, tenhamos lembranças de bons momentos da infância relacionados às áreas livres, que, segundo Tiriba (2010), nos fazem bem, nos energizam e tranquilizam. A autora afirma que a construção dessas boas lembranças da infância pode ser gerada nas instituições de EI.

Até aqui foram apresentados os conceitos que perpassam a infância, a Educação Infantil, os espaços destinados a esta etapa da educação básica e suas funções, sendo possível perceber que tais conceitos têm sido constituídos e transformados historicamente. Percebeu-se que nem sempre as crianças

despertaram o mesmo sentimento, a mesma atenção no passado, este fato ainda presente na atualidade, uma vez que não houve e não há uma singular forma de se compreender e de se relacionar com a infância.

Partindo da perspectiva de que a relação das crianças nos ambientes externos e em contato com a natureza é importante e necessária para o pleno desenvolvimento desses seres, este estudo busca ouvir professoras que atuam na Educação Infantil identificando a sua percepção sobre o uso desses ambientes nas instituições onde atuam.

3 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa se propôs a construir um processo de interlocução com as professoras que atuam na EI do município de Araucária-PR e, com esta intenção, tem como enfoque a investigação sobre a utilização dos ambientes externos de uma Unidade de Educação Infantil. A pesquisa assumiu características descritivas e, por conseguinte, características de uma pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005, p. 54).

Os estudos chamados de “qualitativos” englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, até análises de discursos e narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral. [...] seu foco de interesse é amplo. Enquanto a pesquisa quantitativa procura seguir com rigor um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa procura ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Os dados descritivos são coletados mediante contato direto e interativo do pesquisador com o seu objeto de estudo.

A pesquisa também se caracteriza por ser exploratória, uma vez que se relaciona ao propósito de levantar informações sobre um determinado objeto, com o intuito de torná-lo mais explícito. Nas palavras de Severino (2007, p. 10), ao explorar, “o pesquisador parte de uma hipótese e se aprofunda podendo ir para outro estudo e elaborar um novo instrumento, uma nova visão”. Desse modo, pretende-se mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos que pretendemos alcançar.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, foram selecionadas, por meio de sorteio, duas Unidades Educacionais, uma vez que no município há 39 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS). A escolha deste município se justifica pela pesquisadora residir e atuar profissionalmente na gestão de um CMEI. A unidade onde a pesquisadora atua como diretora não fez parte do sorteio, como também não foram consideradas as unidades recém-inauguradas (algumas dessas tiveram apenas um mês de

atendimento presencial em 2020 devido à suspensão das atividades presenciais ocasionada pela pandemia de covid-19 e outras sequer atenderam as crianças em seus espaços físicos).

Após parecer do Comitê de Ética e diante da autorização da Secretaria Municipal de Educação (SMED), foi enviada carta convite por e-mail à coordenação desses dois CMEIs sorteados, o que contribuiu tanto na mediação deste processo junto à equipe de profissionais quanto no aceite ou não de participar da pesquisa. Diante do parecer desfavorável dos dois CMEIs, justificando falta de tempo dos profissionais, foi realizado novo sorteio de duas instituições, das quais apenas uma aceitou participar da pesquisa. Devido ao curto tempo para a conclusão da pesquisa optou-se por considerar apenas um CMEI, iniciando a realização da coleta de dados. Participaram da pesquisa doze professoras atuantes na referida Unidade Educacional¹³.

A investigação foi realizada por meio de questionário via plataforma *Google forms* (APÊNDICE 1), contendo 16 questões versando sobre: a presença dos ambientes externos, uso destes espaços, características marcantes, materiais e atividades realizadas, qualidade do uso dos espaços, potencial oferecido pelos espaços, preferências evidenciadas pelas crianças, proposta pedagógica para os espaços, formação, percepções do trabalho desenvolvido, envolvimento dos profissionais, dificuldades quanto ao uso dos espaços, entre outras. O acesso ao questionário aconteceu no local/link e horário que cada participante julgou apropriado, não necessitando de definição prévia de um espaço e de tempo. O link para preenchimento do formulário foi encaminhado para a pedagoga do CMEI participante, que gentilmente encaminhou para todas as professoras que aceitaram participar deste estudo.

A pesquisa não envolveu crianças e suas famílias pensadas inicialmente no projeto apresentado para ingresso no Programa de Mestrado, escolha que se justifica pela dificuldade no levantamento de dados devido ao distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19, uma vez que durante a coleta de dados, o atendimento das crianças nos CMEIs tinha sido retomado gradualmente, atendendo por meio de rodízio de turmas, com a quantidade de crianças reduzida. Também se

¹³ Os profissionais que atuam na EI no município de Araucária têm nomenclaturas conforme o cargo que ocupam: atendentes infantis (40h), educador infantil 1 (40h), educador infantil 2 (40h) e professor docência 1 (20h).

deve ao objetivo geral da pesquisa, que visou indicar aspectos gerais sobre o uso dos ambientes externos pelas professoras que atuam no CMEI.

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

As participantes são professoras atuantes na Educação Infantil, de um CMEI, do Município de Araucária, região metropolitana de Curitiba-PR, totalizando doze profissionais. É importante destacar que para esta pesquisa não foi levado em consideração idade, etnia, contexto de moradia e tempo de atuação na função das participantes. Cada uma foi identificada com nome fictício com o intuito de proteger sua identidade e da instituição.

O município onde se desenvolveu a pesquisa tem o nome de uma árvore nativa do Paraná, Araucária, assim descrita no dicionário Michaelis:

Denominação comum às árvores do gênero Araucária, da família das araucariáceas, com várias espécies, da América do Sul e Austrália, com ramos geralmente verticilados, folhas rígidas, estreitas e pontudas, pinhas grandes e sementes (pinhões) comestíveis, explorada pela boa qualidade da madeira". (ARAUCÁRIA, 2022).

Homenageando a cidade e reforçando a necessidade da aproximação entre homem e natureza, foi escolhido identificar as participantes desta pesquisa com nomes de árvores de todo o mundo. Sobre a necessidade dessa aproximação Tiriba (2005), em uma palestra em Brasília, nos lembra:

[...] ninguém pode amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. É necessário, portanto, realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, pano de fundo, matéria-prima para a maior parte das atividades.

Sendo assim, as doze participantes receberam nomes fictícios a partir de árvores conforme exposto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa

P1	Caliandra
P2	Embaúba

P3	Hibisco
P4	Imbuia
P5	Aurora
P6	Angico
P7	Baobá
P8	Ébano
P9	Macadâmnia
P10	Tamarindo
P11	Urucum
P12	Sândalo

Fonte: Elaborado pela autora.

CAMPO DE ESTUDO

Como já referenciado no texto, a presente pesquisa se desenvolveu em uma Unidade de Educação Infantil, no município de Araucária, o qual possui uma população total de 119.123 habitantes, conforme censo demográfico do IBGE (2010). A população estimada em 2020 era de 146.214 pessoas. O município está integrado à Região Metropolitana de Curitiba (RMC), no primeiro planalto paranaense, e ocupa uma área de 460,85 Km², situada às margens do Rio Iguaçu. Apresenta uma altitude média de 897 metros acima do nível do mar e está localizado entre as coordenadas geográficas de latitude 25°35'35'' Sul e de longitude 49°24'37'' Oeste. É cortado pela BR-476 - Rodovia do Xisto, via de interligação da Região Sudoeste do País, e está a 27 km do centro de Curitiba. Limita-se com sete municípios, todos da RMC: ao Norte com Campo Largo, a Nordeste com Campo Largo e Curitiba, a Leste com Curitiba, a Sudeste com Fazenda Rio Grande, Mandirituba, Quitandinha e Contenda, ao Sul e Sudoeste com Contenda, a oeste com Contenda e Balsa Nova e a Noroeste com Balsa Nova e Campo Largo.

Com a implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas - REPAR, na década de 70, a cidade sofreu influências do desenvolvimento industrial, servindo de sede a novas indústrias, com geração de empregos e o deslocamento de trabalhadores da área rural para a urbana. Adapta-se ao processo de

atende a Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e Pré-escola, o Ensino Fundamental (crianças de 6 a 14 anos), a Educação Especial, que atende através das Escolas Especiais e Centros de Atendimento Especializados, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona nos períodos diurno e noturno em diversas regiões do Município.

Considerou-se como fonte de pesquisa para este diagnóstico os dados publicados pela Secretaria Municipal de Educação, através dos Departamentos de Estrutura e Funcionamento, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Infraestrutura, as Diretrizes Municipais de Educação de 2010 e o Plano Diretor Participativo de 2006, além dos órgãos governamentais de pesquisa – IPARDES, IBGE, MEC, INEP e PDE. Além desses documentos, revisão bibliográfica nas bases de dados (SciELO, Eric, Capes e Google Acadêmico).

Atualmente, o município conta com 39 CMEIS, dentre os quais 13 foram inaugurados em 2020, apontando um grande avanço nas políticas públicas do município relacionadas à demanda de vagas na etapa creche, o que era um grande problema ainda em 2019, conforme aponta o estudo de Silva (2016).

A insuficiente oferta de vagas na educação infantil em Araucária/PR levou o Ministério Público, Defensoria Pública e Advocacia (Núcleo de Práticas Jurídicas e escritórios particulares) a atuarem na requisição judicial desse direito: em 2010, o Ministério Público ingressou com uma Ação Civil Pública requerendo 1.493 vagas para atender a fila de espera e, entre os anos de 2013 a 2015, ocorreram cerca de 4.700 pedidos individuais de vaga ingressados pela Defensoria Pública e Advocacia, todos julgados procedentes (SILVA, 2016, p. 6).

A etapa pré-escola da EI ainda é ofertada em algumas escolas municipais, mas como o intuito neste momento é tratar dos espaços dos CMEIs, as escolas não foram envolvidas nesta pesquisa. No entanto, observa-se essa “adaptação” dos espaços escolares para crianças cada vez menores, pois no âmbito nacional, a partir do ano de 2005, mudanças na legislação afetaram o atendimento educacional da criança de quatro a seis anos de idade: a primeira com a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental¹⁴, implementado até 2010, e a segunda, com a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola,

¹⁴ Emenda Constitucional 26/2000 e Emenda Constitucional 64/2010, respectivamente, que se referem à implementação do Ensino Fundamental de 9 anos.

implementado até 2016¹⁵. Sem dúvidas essas novas legislações trazem avanços para a educação, porém, é importante questionar em que medida os espaços do Ensino Fundamental que são destinados às crianças pequenas são reorganizados para atender a suas especificidades e necessidades, mas este é assunto para um outro momento.

No Quadro 2 encontram-se organizadas as turmas de EI. Em 2021, o município contava com 39 unidades educacionais destinadas à EI. Para o atendimento a esta etapa a SMED contava com 1.165 profissionais da educação, divididos entre gestores, pedagogos, professores docência 1 e educadores infantis.

Além disso, no referido período, a Rede Municipal possuía 6878¹⁶ crianças matriculadas na EI.

Quadro 2 – Organização das turmas da EI

TURMA	IDADE	ETAPA
INFANTIL 0	De 4 meses a 1 ano completo até 31/03	Creche de 0 a 3 anos
INFANTIL 1	De 1 a 2 anos completos até 31/03	
INFANTIL 2	De 2 a 3 anos completos até 31/03	
INFANTIL 3	De 3 a 4 anos completos até 31/03	
INFANTIL 4	De 4 a 5 anos completos até 31/03	Pré-escola de 4 a 5 anos
INFANTIL 5	De 5 a 6 anos completos até 31/03	

Fonte: Resolução CME/Araucária 02/2020.

Segundo as Diretrizes Municipais de Educação (2010, p. 20):

[...] a Educação, no município de Araucária, está fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico-cultural, conseqüentemente a educação é mediadora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Essa mediação pressupõe o reconhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno e da identificação dos caminhos a serem perseguidos, o elemento para a adequação do movimento pedagógico para o movimento de aprendizagem individual.

Neste sentido, torna-se fundamental ouvir os professores atuantes na EI, conhecer sua percepção sobre a educação infantil, a aprendizagem e o

¹⁵ Lei nº 11.114/2005 e Emenda Constitucional 59/2009, respectivamente, referentes à obrigatoriedade da matrícula de crianças de 4 a 5 anos na Educação Infantil.

¹⁶ De acordo com o Departamento de Estrutura e Funcionamento, em julho de 2021.

desenvolvimento dessa criança, considerando os CMEIS e a existência e uso dos seus ambientes externos.

O CMEI participante localiza-se no bairro Costeira, neste município, foi inaugurado em 01/10/1992 e tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação. O atendimento, inicialmente, era em uma casa de madeira localizada nas proximidades da atual sede e atendia, na época, aproximadamente 40 crianças.

A partir do decreto municipal de Araucária nº 13.690, de 18 de abril de 1997, as creches passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), tendo em vista adequar a nomenclatura à concepção atual de educação infantil e à Lei 9394/96, art. 89 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), conforme consta no Plano Municipal de Educação (PME, 2008). Por meio da resolução de nº 2472/96, com data de 13/06/1996, a creche teve seu nome alterado para Centro Municipal de Educação Infantil.

No município de Araucária, foi concluída a passagem do atendimento da Educação Infantil da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação no ano de 2002, gerando então a necessidade da escrita da primeira Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil participante, construída coletivamente em 2003 com todos os CMEIs, com a intenção de direcionar o trabalho pedagógico planejado intencionalmente nos processos indissociáveis de cuidar e educar. No ano de 2004, foi elaborado o documento Diretrizes Curriculares Municipais da Rede Pública Municipal.

O espaço desta unidade atendia aproximadamente 80 crianças, de acordo com o porte do CMEI, organizadas em 04 turmas, de Berçário a Pré II, com atendimento em período integral. Com a grande demanda por vagas no CMEI foi construída a nova sede, inaugurada em 2012, situada na atual localidade. Até o ano de 2016 o CMEI ainda não possuía alvará de funcionamento.

O CMEI possui a seguinte estrutura física:

- 07 salas de referência, onde são atendidas 7 turmas, em período integral, com solários anexos às salas de referência; sendo que apenas uma das salas não possui banheiro anexado.
- Há apenas um fraldário na estrutura do CMEI e 2 improvisados para atender as turmas de infantil zero, infantil 1 e infantil 2;

- Sala para acolhimento da comunidade, que comporta a pedagoga, a diretora e a inspetora com banheiro acessível (anexo);
- Sala para Hora Atividade dos profissionais com banheiro anexo;
- Um refeitório para uso das profissionais com lavatório anexo.
- Um refeitório, onde as crianças das turmas de Infantil II e Infantil III realizam as refeições escalonadas em 2 horários para atender todas as crianças;
- Um refeitório anexo a sala de infantil 1 A;
- Um refeitório anexo a sala de infantil 1 B;
- Um lactário, destinado ao preparo das mamadeiras;
- Cozinha com despensa, onde são preparadas as refeições de todas as crianças e armazenados os alimentos recebidos;
- Lavanderia e almoxarifado de limpeza;
- Caixa de Areia com escorregador, gira-gira e gangorra com gramado no entorno;
- Playground na caixa de areia;
- Playground no gramado;
- Amplo jardim arborizado;
- Pátio coberto (multiuso) com sofá de paletes, mesas e cadeiras;
- Pátio interno descoberto (multiuso);
- Espaço de horta, utilizada como recurso pedagógico;
- 1 banheiro para meninas (com 4 vasos e 2 lavatórios);
- 1 banheiro para meninos (com 4 vasos e 2 lavatórios);
- 2 banheiros para uso da comunidade educativa;
- 1 espaço externo multiuso arborizado, com troncos de madeira destinado ao planejamento das práticas cotidianas;
- 1 canto externo coberto com materiais não estruturados destinado ao Brincar Heurístico;
- Estacionamento.

Diante do processo de inclusão, o CMEI tem a necessidade de adaptação de espaços físicos, para atender casos específicos de inclusão, conforme Resolução nº

4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), artigo 32 da Resolução de nº 09/2008 do Conselho Municipal de Educação (CME).

Atualmente, o CMEI apresenta a equipe de trabalho composta da seguinte forma: 1 diretora, 2 pedagogas, 16 professoras de educação infantil, 1 estagiária de ensino médio magistério (4 horas), 1 inspetora (terceirizada pela empresa Apta), 3 cozinheiras (terceirizadas pela empresa Barreiras) e 3 serventes (terceirizadas pela empresa SR).

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o presente estudo, optou-se, como instrumento de coleta de dados, por um questionário individual e estruturado (professor), on-line, por meio da plataforma “*Google Forms*” (APÊNDICE 1). A referida plataforma permite ao participante responder as dezesseis questões investigativas e, após concluir, salvá-las.

Como procedimento de coleta de dados, foi realizado primeiramente encontro presencial com as professoras e a pedagoga, momento em que foram apresentados os objetivos da pesquisa, as questões contidas no questionário, bem como a leitura minuciosa dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2). Além do encontro, também foi enviada por e-mail uma carta convite e o link de acesso ao questionário.

Figura 3 – Local onde foi realizado encontro com os participantes



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

Além do link de acesso, as participantes foram orientadas sobre como preencher o questionário, dentro do prazo de 30 a 45 dias, podendo fazê-lo no horário e dia mais propício, bem como solicitar um prazo maior se houvesse necessidade. A ferramenta *Google forms* possibilita acesso em qualquer local e horário, via link, o que proporcionou agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois, assim que respondido, as respostas apareceram imediatamente. Após o período de 45 dias, a pesquisadora teve acesso na íntegra ao conteúdo dos questionários de cada participante, totalizando 12 questionários. Os dados foram organizados em uma planilha de Excel a fim de facilitar a leitura flutuante e a construção dos núcleos de significação.

O questionário contém 16 questões estruturadas e subjetivas, abordando o uso das áreas externas no CMEI. As questões, segundo André (2005), permitem, a partir de perguntas pré-determinadas, obter respostas relativamente livres.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 51363121.8.0000.0102). Durante todo o estudo foi respeitada a identidade dos participantes, o seu bem-estar, bem como cuidado com os materiais e tudo o que se refere aos envolvidos e à pesquisa.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os procedimentos de análise descritos visam a chegar aos aspectos presentes na existência e uso dos ambientes externos no CMEI selecionado, utilizando o referencial teórico e metodológico, no caso, o da Psicologia Sócio-histórica, baseado em Vygotsky (1927; 2001) e proposto por Aguiar e Ozella (2006; 2015), que permite a identificação de núcleos de significação.

Com base em Vygotsky (1927; 2001), Aguiar e Ozella (2006; 2015) pontuam que, na apreensão dos sentidos, o pensamento é entendido como sempre emocionado, e a palavra expressada com significado. Sendo assim, o pensamento é

compreendido numa mediação com a linguagem e juntos estabelecem uma relação que implica em uma necessária compreensão das categorias “significado” e “sentido”. Podemos dizer que os significados são produções históricas e sociais responsáveis pela nossa comunicação, a socialização de nossas experiências. Já o sentido aparece em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que diz respeito às necessidades que ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o ser, geram formas de colocá-lo na atividade. “Sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 7).

Gonzalez Rey (2002 apud D’ARÓZ, 2013, p. 156) propõe observar essências construídas dos “objetivos subjetivos”, por expressarem a diversidade de aspectos objetivos da vida social alinhada com a pessoal e a profissional. Para o autor, mais que significados dicionarizados, busca-se o sentido pessoal que é dado, a palavra e, por conseguinte, o sentido do discurso singular, a fala do sujeito, portanto, significada. Para se chegar às determinações constitutivas e explicar a produção do sentido, há de se considerar, dialeticamente, a base material sócio-histórica presente no processo de transformação do social em psicológico chegando à constituição do sentido atribuído pelo sujeito.

A análise foi desenvolvida a partir de quatro etapas. Nesse processo, o tratamento das informações deu-se de uma forma bastante elaborada, seguindo o trabalho de sistematização de Aguiar e Ozella (2006), sobre pesquisa qualitativa sócio-histórica, com a finalidade central de apreensão de sentidos.

A leitura flutuante foi o primeiro passo. Aguiar e Ozella (2006, p. 7) consideram esse método de leitura importante e fundamental para que não ocorra mera leitura e análise das construções narrativas, mas a intenção de “fazer” uma análise do sujeito. Para as autoras, a leitura flutuante possibilita a familiarização com o material coletado visando a uma apropriação dele.

A partir de diversas leituras de cada questionário, buscou-se reunir o que mais se destacava das falas das participantes. Da leitura flutuante emergem pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros, temas mais diversos, caracterizados por maior frequência, importância enfatizada nas falas, carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições e pelas insinuações não

concretizadas. Os elementos pré-indicadores irão compor os indicadores finais e destes os núcleos de significação.

Um segundo momento de leitura permitiu um processo de aglutinação dos pré-indicadores que nos levou aos indicadores. Eles possibilitaram caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação observados a partir dos aspectos recorrentes nas respostas das entrevistadas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.13), “os indicadores, só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito”. Esse momento caracteriza uma fase do processo de análise iluminando um início de nuclearização. Assim sendo, os indicadores resultaram de um processo de condensação dos pré-indicadores, como mostraremos a seguir.

O terceiro momento deu-se a partir da releitura do material, dos conjuntos de indicadores e seus conteúdos, que possibilitou aglutinar e articular os dados observados resultando na nomeação dos núcleos de significação. A esse respeito, Aguiar e Ozella (2006) partem do processo de organização dos núcleos de significação e a partir daí é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção de sentidos e significados, possibilitando uma análise mais consistente, que nos permite ir além do aparente e considerar o que é subjetivo, contextual e histórico. Assim, do processo de articulação dos indicadores, se constituíram os Núcleos de Significação que abrangem: ambientes externos presentes na unidade educacional, suas características e intervenções realizadas nos mesmos, a presença de elementos da natureza nesses ambientes, sugestões para qualificar e adequar, propostas realizadas ali, papel desses ambientes no desenvolvimento da criança, dificuldades, desafios e potencialidades para utilização dos ambientes externos.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a nomeação de cada um deles foi elaborada com uma frase curta, de modo a refletir o processo e o movimento do sujeito. Essa ampla atividade resultou na definição de três núcleos, sendo eles: **Existência e características gerais dos ambientes externos; Relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem, Limites e desafios para a exploração dos ambientes externos.**

4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Considerando os limites deste trabalho, devido ao contexto de pandemia que impossibilitou a utilização de entrevista para a coleta de dados, buscou-se desenvolver uma análise qualitativa, trazendo alguns recursos disponíveis para ilustrar a pesquisa, dentre os quais, o levantamento de imagens publicadas na página do Facebook do CMEI, bem como situações vivenciadas pela pesquisadora neste município enquanto professora da rede municipal.

Das respostas dos questionários dos participantes foi desenvolvida a análise, considerando a compreensão da pesquisada na sua totalidade. O processo de análise se iniciou intra-núcleo, destacando as singularidades e a essência de cada núcleo. Para uma apreensão mais completa da participante, seguiu-se para uma articulação dos três núcleos identificados. Esse movimento possibilitou a apreensão de sentidos de forma mais elaborada. A esse respeito, Aguiar e Ozella (2006, p. 24) pontuam que:

Num primeiro momento a análise pode ficar mais circunscrita a aspectos da história do sujeito, entretanto, a serem articulados com informações advindas da realidade social, cultural, e com outros núcleos, se evidenciam outras determinações fundamentais, fazendo, inclusive, que as informações adquiram outra qualidade.

O quadro abaixo apresenta o conjunto de pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação e, na sequência, a discussão dos resultados a partir da nomeação de cada núcleo. Como disposto no Quadro 3, foram constituídos três núcleos de significação com aproximadamente 10 indicadores finais. A análise dos dados imbricados nos indicadores contempla o objetivo do estudo; em alguns casos, mais de um objetivo. O recorte das falas apresentadas respeita as peculiaridades linguísticas das participantes.

Quadro 3 – Síntese dos resultados do estudo

Pré-Indicadores	Indicadores	Núcleos de Significação
Área do parque na areia e no gramado; solário; pátio coberto e aberto, com calçada; estacionamento.	1) Ambientes externos presentes no espaço da Unidade	Núcleo 1: Existência e

	Educacional inicialmente.	características gerais dos ambientes externos
Casinha, túneis de manilha, amarelinha, pintura de números, sofá de pallets com almofadas, brinquedos expostos pendurados, garrafas sensoriais, circuito de pneus, campinho de futebol, quadros para desenho, cerâmica/azulejo para pintura, brinquedos de ferro e plástico (gangorra, escorregador, gira- gira e playground).	2) Intervenções físicas realizadas nos ambientes externos a fim de personalizar e qualificar os espaços.	
Casinha de abelhas mandaçaia, ninhos, comedouros e bebedouros de pássaros, bancos feitos de troncos de árvores, horta com plantas, jardim com pedrinhas, flores, árvores, morro para rolar (desnível), animais (coruja, caracol, insetos), água e canto de elementos da natureza na sala.	3) Presença de elementos da natureza.	
Proteção de grades no parque da frente, cobertura retrátil em um dos parques, árvores para sombra em algumas áreas, área maior e mais dividida, acrescentar desafios, jardim perto da casinha, mais contato com a natureza, reforma do parque de metal.	4) Qualificando, construindo e potencializando os ambientes externos.	
Circuito, percurso, desafio motor, correr, pular, movimento, livre para brincar, equilíbrio.	5) Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo o corpo.	
Banho de chuva, mexer na horta, plantação de sementes, explorar areia, brincar com água, com folhas, pedras, madeira na natureza.	6) Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo os elementos da natureza.	
Utilização de garrafas e CDs, riscantes, brinquedos variados como pás, potes, exploração do parque, pintura com guache, interação entre turmas, música, contação de história, rodas de conversa, alimentação, piquenique, brincar com bexiga, bolhas de sabão e brincar direcionado.	7) Outras propostas realizadas nos ambientes externos.	Núcleo 2: Relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem
Aprendizado, estimulação, lembranças da infância, desenvolvimento motor, equilíbrio, capacidade de pensar, movimento corporal, interações com o meio e com o outro, fundamental, convívio com a natureza, imaginação, criatividade, desenvolvimento integral da criança, liberdade, autonomia, lúdico, possibilidade de escolhas, brincar livre, experiências, exploração, prazer, socialização, desenvolvimento cognitivo, relações	8) A efetividade da exploração dos ambientes externos como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento humano.	

com o mundo.		
Sol forte nas áreas abertas, falta de espaço para utilizar em dias de chuva e frio, falta de sombra no parque e outras áreas, falta de árvores, morrinho próximo do muro, ar gelado e vento muito forte, estacionamento, falta de grades de proteção no parque da frente, falta de cobertura em um dos parques, falta de cobertura em algumas áreas.	9) Dificuldades vividas para exploração dos ambientes externos.	Núcleo 3: Limites e desafios para exploração dos ambientes externos.
Materiais não estruturados, animais, vento e o ar, sensação de liberdade, parques, jardim, diversidade, paredes para desenhar, areia, declínios, grama, pedra, calçadas, diferentes texturas, tamanho, elementos naturais.	10) Fatores que potencializam a exploração dos ambientes externos.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais núcleos e seus respectivos indicadores se interrelacionam, ou seja, algumas falas comentadas pelas professoras puderam ser analisadas a partir de mais de um núcleo e a constituição desses núcleos buscou responder ao objetivo da pesquisa: analisar aspectos gerais indicados pelas professoras de um CMEI sobre o uso dos ambientes externos. Com este intuito apresenta-se, a seguir, a análise dos dados por meio de núcleos de significação e seus concernentes indicadores finais. Os núcleos são analisados e discutidos na sequência da sua construção.

EXISTÊNCIA E CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS AMBIENTES EXTERNOS DO CMEI

Este núcleo foi constituído a partir das respostas das participantes a algumas questões, dentre elas: *“o CMEI onde você atua possui espaços externos para uso e interação com as crianças? Se sim, quais?”*¹⁷ Dessas respostas foi possível elencar os pré-indicadores: áreas como o parque na areia e no gramado, solário, pátio coberto e aberto com calçada e estacionamento, levantando então o primeiro indicador – **Ambientes Externos presentes no espaço da Unidade Educacional inicialmente.**

A Constituição de 1988 representou um grande avanço ao afirmar como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia de acesso à EI. A Lei de

¹⁷ Questão 1 do formulário da presente pesquisa: “Você brincou lá fora hoje? As áreas externas de uma unidade de educação infantil: o olhar dos profissionais”.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96 – Lei nº 9.394/96) rege a educação oferecida em todos os níveis – desde a Educação Infantil até o ensino superior. Nela os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino público, o que compreende, inclusive, a “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (alínea IV do artigo 70).

Ao considerar a EI a primeira etapa da educação básica, a Lei nº 9.394/96 concebe a construção e a conservação das instalações escolares nos orçamentos de educação e, a partir de então, uma série de documentos legais é produzida com intuito de definir critérios de qualidade para infraestrutura das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 6 anos.

Atualmente, a legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos que abordam ou mesmo orientam no sentido de se definir critérios de qualidade para a infraestrutura das Unidades de Educação Infantil. Na apresentação de cada núcleo elencaremos algumas delas, relacionando-as com o que foi apontado pelas professoras do CMEI pesquisado, bem como o que dizem alguns autores a esse respeito.

No que se refere aos espaços físicos, alguns desses documentos, relacionam os ambientes externos, dentre eles: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998b), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998a), Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000a), Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil (BRASIL, 2006a), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995; 2009c), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Apresentaremos alguns dos documentos selecionados ao longo do texto, trazendo conceitos e análises, buscando evidenciar o processo histórico de construção tanto das normas quanto das concepções referentes à imprescindível qualidade da oferta de educação para as crianças de zero a seis anos.

Complementando esse conjunto de documentos, em 2014 foi promulgada a Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL,

2014), adicionando critérios e parâmetros de qualidade para os espaços físicos da EI.

A análise demonstra que as professoras falam dos ambientes externos com entusiasmo, elencando uma série de elementos presentes nestes, como observado no Quadro 3, anteriormente apresentado, com base na questão sobre a existência de ambientes externos neste CMEI. Nota-se que ele foi contemplado com uma vasta área livre a partir da resposta desta participante: *“Sim, possui três parques, sendo um com gramado e dois com areia. Possui também um espaço amplo de horta, e um pátio”* (URUCUM). A partir deste dado podemos dizer que até aqui a legislação, no que se refere à metragem de área livre estabelecida (traremos mais detalhes a seguir) foi atendida, porém, traremos mais detalhes de análise desses ambientes no indicador que se segue.

4.1.1 Ambientes externos presentes no espaço da Unidade Educacional inicialmente

Nas respostas às questões das professoras, esteve bastante presente o que os compõe, tanto no que se refere a sua dimensão física, como na sua diversidade. Ao tratar desses espaços, relatam que são amplos e possibilitam muitas oportunidades de utilização: *“Pátio coberto, três parques sendo dois com areia e um com grama, casinha na grama dos fundos, horta coletiva, túneis na grama feitos com manilhas, solários das salas e até mesmo o estacionamento onde podemos criar possibilidades de interação e uso pro espaço. Espaço externo temos muitos!”* (ÉBANO).

Para endossarmos esta conversa, apresenta-se a Figura 4, com a imagem de satélite da área total do CMEI, que compreende o perímetro de 224m², numa área de 3.144m². De fato, é possível observar a grandeza da área externa disponível neste CMEI.

Figura 4 – Imagem de satélite do CMEI



Fonte: Google Earth (2022).

Na imagem é possível observar: a área do estacionamento, na parte inferior, as áreas como o parque de plástico (playground) e o de metal na areia, nos fundos (à direita), o terceiro parque no gramado da parte da frente, próximo ao portão de entrada (esquerda), os solários ao redor de todas as salas (parte branca), o pátio coberto (toldo azul), o pátio aberto com calçada (em frente ao toldo) e, ainda, área destinada à horta, na parte superior da imagem.

Dentre os documentos citados, neste momento, destacam-se os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (PBIIEI) (BRASIL, 2006a), os quais pretendem apresentar concepções e orientações sobre reforma e adaptação dos espaços para a Educação Infantil. Em sua apresentação, expõe:

Este texto foi elaborado com base nos estudos e nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), que desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente. O GAE reúne profissionais e pesquisadores de áreas e instituições distintas.

A esse respeito e nos alertando a refletir que a elaboração de projetos relacionados à construção de ambientes escolares precisa ser amplamente divulgada e discutida com a comunidade à qual se destina, para que as necessidades e anseios desta sejam atendidas. Neste mesmo documento, são trazidas sugestões para os dirigentes municipais de educação; entre elas, a de “criar

uma equipe multidisciplinar para a definição de diretrizes de construção e reforma das unidades de Educação Infantil”. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Ainda se destaca um diagnóstico realizado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) que aponta a precariedade dos ambientes destinados à EI:

Além da precariedade ou mesmo da ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infraestrutura atingem tanto a saúde física quanto o desenvolvimento integral das crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente enriquecido. (BRASIL, 2006, p. 10).

Neste mesmo documento é citada a área de construção dos CMEIs, apontando o que o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM, 1996) recomenda para área construída: que corresponda a 1/3 da área total do terreno e não ultrapasse 50%. Porém, enfatiza que, em face da dificuldade de encontrar terrenos adequados disponíveis, consideram-se taxas de ocupação mais altas, respeitando-se a legislação de cada município. (Brasil, 2006a p. 22).

Como indica Faria (1998), no documento “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998b, p. 96), o espaço físico não se resume a sua metragem e, segundo Forneiro (1998), independentemente de seu tamanho, esse espaço precisa tornar-se um ambiente.

Passando em frente a CMEIs deste município não é difícil notar as diferenças no que se refere às áreas externas. Buscando pelo endereço das 39 unidades no site Google Earth, são facilmente notáveis as disparidades entre as UEs e, principalmente, a área livre de construção ao seu redor. Os espaços disponíveis são parecidos no que se refere ao que há disponível nos mesmos (em sua maioria, o *playground*), mas se diferenciando bastante no critério de dimensão da área.

Possivelmente, um dos fatores relacionados a essas diferenças se refere ao contexto histórico em que cada UE foi construída, de acordo com os princípios e concepções do período, bem como as diferentes gestões municipais. Há de se destacar que, no ano de 2020, foram inaugurados 13 novos CMEIs em Araucária (lembrando que em um deles a pesquisadora atua como diretora) e, mesmo entre esses prédios recém-construídos, existem muitas diferenças, devido ao projeto

inicial e de onde veio a verba destinada a sua construção (governo estadual ou federal).

O documento da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC), elaborado por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de 1995, com a 2ª edição em 2009 (BRASIL, 2009c), indica a urgência de repensar a organização das instituições construídas para o atendimento para a infância e propõe um novo olhar, libertando-se dos padrões tradicionais de um único modelo de escola/CMEI/sala de aula. Um dos critérios apresentados neste documento é: “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.” (BRASIL, 2009c, p.17).

Nas respostas ao questionário desta pesquisa houve menção a um “ambiente estimulante” quando se discorreu sobre os espaços serem adequados na questão cinco, como é possível verificar na frase: “sim, porque nos espaços externos a criança pode ter muito mais estímulos do que dentro da sala, já que esses espaços são amplos e podem proporcionar grandes descobertas para os pequenos” (SÂNDALO). Fica evidente, ao observar os espaços do CMEI participante, que este oferece um ambiente aconchegante (como notado na imagem do sofá feito de pallets onde a pesquisadora foi recebida), bem como estimulante, ao observar várias interferências feitas nos espaços (destas trataremos mais adiante, no próximo indicador).

Ainda em resposta à questão da adequação do espaço – e aqui nos referindo ao critério da segurança –, além da observação da pesquisadora no espaço no dia da visita, conforme Figura 5, foi possível constatar, na resposta da participante URUCUM, uma preocupação com um desnível próximo ao parque e ao muro: *“Sempre há algo a melhorar. Como citado acima, o plantio de árvores irá favorecer a exploração ao ar livre. Logo na entrada há um morrinho para o parque, o que pode tornar perigoso para os bem pequenos.”*

Figura 5 – Desnível no parque



Fonte: acervo da autora

Este “morrinho”¹⁸, como mencionado pela participante, trata-se de um declive entre o espaço do parque com gramado e o muro do CMEI. Embora existam orientações e indicações de que declives são necessários, importantes e desafiadores para o desenvolvimento motor das crianças, neste caso, podemos notar que oferece risco a sua segurança, uma vez que, além de poder cair e rolar em direção ao muro, há uma caixa de concreto (possivelmente de cabos de energia ou telefonia), que pode ser um agravante em caso de queda de uma criança ao redor da mesma.

Na Figura 6, podemos notar uma área onde o desnível favorece a exploração do mesmo sem oferecer riscos à integridade física das crianças:

¹⁸ Diminutivo de morro, colina ou cerro é a caracterização de um acidente geográfico que é formado através de pequenas elevações de terreno com declive suave.

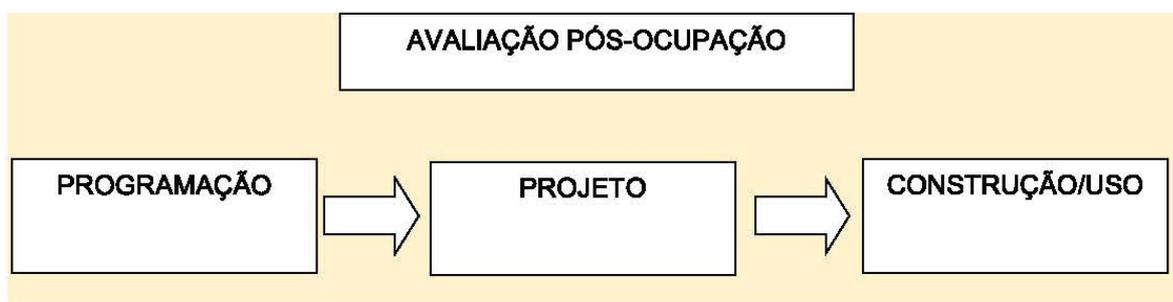
Figura 6 – Desnível onde as crianças brincam



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook (2019).

Sobre a elaboração dos projetos para construção de UEIs, os PBIIEI (BRASIL, 2006a) apontam a necessidade de interdisciplinaridade por parte dos profissionais envolvidos, alertando que, geralmente, esta não existe nos projetos convencionais. Apresenta, conforme a imagem, algumas etapas para essa elaboração:

Figura 7 – Etapas para elaboração de projetos de construção de instituições de EI



Fonte: PBIIEI (BRASIL, 2006).

No que se refere à etapa “programação”, presumem-se conhecimentos sobre as condições contextuais e ambientais preexistentes, tais como: condicionantes físico-ambientais do local – clima, topografia (necessidade de cortes e aterros do terreno, escoamento natural de águas pluviais), vegetação, recobrimento do solo, orientação, qualidade do ar, massas de água e ocorrência de ruídos. (BRASIL, 2016, p.17).

A necessidade de cortes e aterros do terreno do CMEI participante, aparentemente, não foi uma etapa eficientemente atendida, deixando uma parte

bastante acidentada e, diminuindo, assim, a capacidade de aproveitamento desse espaço por parte das crianças, principalmente as menores, que ainda estão em processo de apropriação de seu desenvolvimento motor.

No que diz respeito aos documentos mandatários supracitados, percebe-se, então, um grande avanço nas orientações para a educação das crianças pequenas. No entanto, nem sempre esses avanços são expressos em ações concretas e os direitos conquistados não são totalmente concretizados, impedindo que os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças (motor, sensório, simbólico, lúdico, social), previstos em lei, sejam afirmados no cotidiano das instituições de educação infantil.

Ainda sobre a segurança, é possível elencar a colocação acerca do portão de acesso ao CMEI: *“Um dos parques não tem grades de proteção e alguns pais deixam o portão aberto, assim não poderemos usar o parque na hora da saída por precaução”*. (HIBISCO). No que concerne às possibilidades de uso dos ambientes externos, estas aparecem como desafios e limites que ainda serão mais detalhados nos indicadores do Núcleo 3, mas se relacionam intimamente aos critérios apresentados no documento produzido Rosemberg e Campos (2009).

Neste indicador dirigimo-nos aos critérios mínimos que o espaço do CMEI oferece às crianças no ato do recebimento do prédio, elementos presentes em praticamente todas as UEs no município. A presença de outros elementos será mais detalhada no segundo indicador: Intervenções físicas realizadas nos ambientes externos a fim de personalizar e qualificar os espaços.

Conforme ressaltam Durli e Brasil (2012), esses documentos (Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil – volume II, de 1998, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, de 1998, e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, de 2006) apresentam fragilidades no que diz respeito às concepções de ambiente e espaço, pois são tratados como sinônimos, contradizendo as produções teóricas sobre a temática e confundindo a compreensão por parte dos profissionais da EI sobre as especificidades de cada um deles e suas implicações no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de EI.

Na sequência, apresenta-se o indicador “Intervenções físicas realizadas nos ambientes externos a fim de personalizar e qualificar os espaços”, onde

apresentaremos alterações mencionadas pelas professoras que são realizadas nos espaços físicos do CMEI participante.

4.1.2 Intervenções físicas realizadas nos ambientes externos a fim de personalizar e qualificar os espaços

Ao analisar que crianças e profissionais da EI passam, em média, um terço de seu dia no interior das UEs que frequentam, a qualidade desses ambientes compromete expressivamente suas vidas, além de influenciar o projeto político-pedagógico e/ou proposta pedagógica, ou seja, o processo educacional ali desenvolvido.

Muitas vezes, esses espaços são concebidos sem que aconteça um diálogo entre os setores envolvidos, o que chamaremos de intersetorialidade, distanciando esses projetos dos sonhos e desejos de quem os ocupará, ficando afastados das necessidades e expectativas dos usuários (crianças, professores, funcionários, comunidade e administradores). Essas expectativas e necessidades acabam gerando uma busca por melhorias e adaptações nas UEs, como exposto neste trecho do PBIIEI (2006a, p. 34):

Estudos indicam que mais de 70% dos problemas na construção dos edifícios decorrem de falhas de projeto e de execução. Também existe a crença de que menor gasto na construção significa economia. Considerando uma vida útil de trinta anos para os edifícios, 2% correspondem ao custo de projeto e construção, 6% correspondem aos custos de construção e o restante (cerca de 92%) corresponde ao custo com mão-de-obra e com manutenção. Esses dados indicam que se procura economizar custos nos 8% correspondentes ao projeto e à construção, mas desconsidera-se sua influência sobre os 92% relativos aos custos operacionais e de manutenção dos edifícios. Raros são os projetos em que a escolha dos materiais, dos acabamentos e dos sistemas prediais considere aspectos como durabilidade e custos de manutenção.

Situações como essa denunciam a ausência de diálogo intersetorial, bem como o descumprimento de legislações relacionadas à EI no que se refere à elaboração de projetos para essas instituições. Considerando essas questões, surgiram procedimentos sistemáticos para avaliar o desempenho dos projetos e dos edifícios, conhecidos, respectivamente, como Avaliação Pré-Projeto (APP) e Avaliação Pós-Ocupação (APO). Segundo os PBIIEI (2006a, p. 35), essas metodologias compreendem a investigação multidisciplinar e sistematizada de

projetos e de edificações, após sua ocupação e utilização, objetivando programar futuras intervenções corretivas e reformas, além de fornecer uma retroalimentação para futuros projetos semelhantes, auxiliando na formulação de programas de manutenção, uso e operação.

Na busca por literatura relacionada a esta pesquisa, foi localizada a tese de Elali (2002), formada em psicologia e arquitetura. A pesquisadora faz uma excelente explanação sobre ambientes para EI, trazendo uma contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. A autora reitera a necessidade de atenção à infância e aos espaços destinados à sua vivência, reforçando o cuidado com a qualidade ambiental. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, Elali visitou 41 pré-escolas em Natal-RN, visitou 16 e, em 5 delas, aprofundou a pesquisa, cuja metodologia envolveu multi-métodos, como entrevistas, análise de *behavior settings*¹⁹ (configurações de comportamento), observação de comportamento, mapeamento comportamental simplificado, questionários para os adultos e elaboração de desenho temático para as crianças.

Os resultados alcançados com a pesquisa de Elali (2002) proporcionaram uma análise minuciosa dos ambientes dessas instituições sob o olhar técnico e a partir da percepção de seus usuários, servindo para indicar futuras diretrizes e a criação de normas a fim de fiscalizar os empreendimentos existentes na cidade pesquisada e orientando a adequação de projetos arquitetônicos às necessidades do público atendido.

Uma pesquisa semelhante, realizada no município de Araucária, exibiria muitos aspectos importantes para a construção de espaços para EI, visto que a diversidade dos prédios que atendem a essa etapa da educação básica é bastante significativa e, em muitos casos, até desproporcional no que se refere às áreas externas. Essa Avaliação Pós-Ocupação (APO) é uma das recomendações dos PBII EI (2006a) e, certamente, assinalaria a necessidade de algumas reformas e adaptações nos CMEIs em Araucária. Algumas dessas intervenções nos espaços das UEIs são geralmente levantadas pelos profissionais atuantes, ficando a cargo da

¹⁹ No sentido de Barker, os *behavior settings* são entendidos ainda como unidades ou conjuntos naturais, limitados concretamente no tempo e no espaço, nos quais certos modelos de comportamento ou ação - que ocorrem dentro de um milieu (ou meio) mais ou menos específico -, acontecem sempre de forma semelhante. (CARNEIRO; BINDÉ, 1997).

equipe gestora a organização e planejamento para que ocorram. Participam destas as professoras, bem como as famílias, através da atuação do Conselho Escolar, por meio de mutirões e/ou trabalho voluntário. Também são realizadas pelo Departamento de Infraestrutura da SMED, caso em que a gestão do CMEI precisa encaminhar ofício e/ou memorando solicitando o serviço e/ou os materiais necessários para ele.

Conforme notado pela pesquisadora enquanto gestora de um CMEI atualmente, devido a inúmeras demandas relacionadas a melhorias, manutenção e reformas nas UEs, em algumas situações, a espera pela realização das obras ou envio de materiais para estas é prolongada, obstando o processo de melhorias no ambiente para as crianças. Talvez por esse motivo sejam frequentes os mutirões realizados por profissionais e famílias no intuito de oferecer um ambiente mais favorável ao desenvolvimento infantil, constatação que reforça o que os PBIIEI (2006a, p. 34) nos afirmou logo acima.

Na observação durante a visita ao CMEI pesquisado, ficaram evidentes as intervenções realizadas no espaço a fim de personalizar e qualificar o mesmo. A questão oito da pesquisa incluía os seguintes questionamentos: “Que sugestões você daria para melhorar a qualidade dos espaços externos no CMEI onde atua? Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria?” Em resposta a tais questões, a participante IMBUIA respondeu: *“Não mudaria, na pandemia foram feitas muitas melhorias.”*

Referente a essa colocação, é possível notar na imagem da Figura 7 um mutirão realizado pelas profissionais para pintura do CMEI:

Figura 8 – Pintura do CMEI durante o período de pandemia



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2021.

A partir do relato da participante, podemos elencar alguns fatores. Primeiro, ao dizer que não mudaria nada, que durante o período de pandemia foram realizadas muitas melhorias, demonstra satisfação com o que há disponível no ambiente do CMEI. Tal satisfação pode nos mostrar que há um sentimento de pertencimento pelo local de trabalho, que as profissionais que nele atuam se dedicam muito além de suas atribuições a fim de oferecer um espaço mais qualificado, aconchegante e potencial para as crianças. Tal afirmação ainda aparece na resposta da participante CALIANDRA à décima sexta pergunta do questionário, sobre outras sugestões à pesquisa: “[...] *acredito que estou em um lugar perfeito para desenvolver meu trabalho.*”

Para Barbosa (2006, p. 119 apud DURLI e BRASIL, 2012, p 114), “[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários.” Sendo assim, é possível ressaltar que as intervenções realizadas nas áreas externas pelas próprias profissionais da EI deixam sua marca e potencializam as relações ali existentes, revelando claramente a distinção entre as concepções de espaço e ambiente.

No movimento de realizar interferências e/ou intervenções nos ambientes externos, as oportunidades de desenvolvimento da criança se ampliam, oferecendo uma maior diversidade de experiências que tornam as horas passadas na UE agradáveis e plenas de contentamento. Elencaremos essas intervenções em alguns critérios: intervenções físicas de grande, médio e pequeno porte.

As intervenções de grande porte estariam relacionadas a adaptações físicas mais permanentes no ambiente, algumas das quais foram elencadas como pré-indicadores. Além da pintura dos muros, ainda acrescenta-se a pintura das paredes, de amarelinha e de números nas calçadas, a colocação de túneis de manilha, sofá de pallets com almofadas, campinho de futebol, casinha de madeira, instalação de quadros para desenho, cerâmica/azulejo para pintura, disposição de brinquedos de ferro e plástico (gangorra, escorregador, gira-gira e *playground*). Seriam essas intervenções com intuito de uma exploração e utilização a longo prazo, compreendendo, geralmente, necessidades mediadas ou levantadas pelas professoras e que necessitam de maior apoio de infraestrutura para acontecerem. Sobre elas podemos indicar a ênfase dada pela participante AURORA sobre a adequação dos espaços: “[...] são espaços preparados e organizados com muito carinho e cuidado para que às crianças e os bebês possam usufruir”. Ao afirmar que os espaços são preparados e organizados para que crianças e bebês possam usufruir dos mesmos, AURORA se posiciona como quem faz parte do processo de modificações neste espaço, como é possível visualizar na figura abaixo.

Figura 9 – Intervenções de grande porte no espaço físico do CMEI





Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2020 e 2021.

As intervenções de porte médio seriam referentes ao que é disposto no ambiente para utilização por um prazo mais longo, ficando dispostas para utilização enquanto oferecerem qualidade e despertarem interesse por parte das crianças. Seriam elas a presença de brinquedos expostos, garrafas sensoriais, circuito de pneus, brinquedos dispostos no solário (canto sonoro). São mediadas pelas profissionais e frequentemente executadas por elas, sendo exploradas por um período considerável, até que se perceba a necessidade de alterações, conforme os materiais se deteriorarem. A percepção para diagnosticar o que é necessário acrescentar nesses espaços fica nítida na colocação desta participante: “[...] *é tudo pensado na criança, em seu desenvolvimento ocorrendo durante o brincar, através das interações com o meio e com o outro*”. (EMBAÚBA).

Figura 10 – Intervenções de médio porte no espaço físico do CMEI





Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2020 e 2021.

Por fim, intervenções de pequeno porte seriam aquelas realizadas envolvendo materiais variados, proporcionando uma diversidade de experiências nos ambientes externos. Estas estariam intrinsecamente relacionadas ao que ocorre diariamente na rotina do CMEI. As propostas que seriam realizadas na sala de referência podem ser exploradas lá fora, como pinturas variadas com tinta guache, contato com materiais de leitura, momentos de roda de conversa, alimentação e contação de história, atividades que podem ser muito mais aproveitadas num espaço diferenciado, conforme nos relatou a participante nesta frase: *“o CMEI possui uma área externa enorme e cada cantinho pode ser transformado em riquezas para a prática pedagógica bem como para cada exploração e descoberta de cada criança”*. (URUCUM).

Nesta menção, a participante URUCUM nos leva a refletir sobre a importância da noção de que o profissional que habita a EI precisa ter para transformar o ambiente em que atua, buscando enriquecer sua prática pedagógica. Essa consciência demonstra que o processo de formação continuada de uma UE precisa estar atento a essas especificidades e que as intervenções no ambiente são necessárias.

Figura 11 – Intervenções de pequeno porte no espaço físico do CMEI



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2019 e 2020.

Léa Tiriba, em palestra pronunciada em Brasília (2005), com o título: “Escola: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes”, nos alerta que, no ambiente das creches e escolas, temos, todos os dias, a oportunidade de oferecer ambientes, sensações, interações que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom, que potencializa a existência, e outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece.

Certamente, há muitos momentos vivenciados neste CMEI que não foram até aqui expostos. No próximo indicador, “Presença de elementos da natureza”, trataremos de outras possibilidades que podem ocorrer nos ambientes externos para as crianças durante o período em que permanecem nas UEs.

Segue-se com o próximo indicador, onde serão elencados os elementos da natureza presentes no ambiente externo que foram citados pelas professoras.

4.1.3 Presença de elementos da natureza

Para constituição deste indicador foram levantados os pré-indicadores: presença de uma casinha de abelhas “mandaçaia”²⁰, ninhos, comedouros e bebedouros de pássaros, bancos feitos de troncos de árvores, horta com plantas, jardim com pedrinhas, flores, árvores, morro para rolar (desnível), animais (coruja, caracol, insetos), água e canto de elementos da natureza na sala. Destes pré-indicadores formou-se o indicador que abordará o que há nesse ambiente que o relacione com elementos da natureza, sem tratar de propostas desenvolvidas ali, focando apenas na existência deles, seja ela por meio da construção do prédio e suas áreas externas, ou através da intervenção das profissionais que ali atuam, a fim de oferecer esses recursos em sua prática pedagógica.

Vivemos num momento em que a afinidade do ser humano com a natureza parece ser cada vez mais remota. O processo de industrialização levou a humanidade a se distanciar do contato com elementos naturais. Seria possível a escola, o CMEI se tornar um lugar para oportunizar esse contato? Seria possível envolver toda a comunidade escolar neste sentido? A certeza que temos é de que um outro caminho é urgente e necessário. Acerca disso, Tiriba (2005, p. 2) nos traz:

Um caminho de favorecer bons encontros é o de possibilitar o contato permanente com o mundo natural, tempo e espaços para brincadeiras ao ar livre. Entretanto, é evidente a distância da realidade em relação a este movimento a favor do prazer, da potência. Pois, a verdade é que as crianças passam muito tempo em espaços fechados. E, aprisionadas, elas vão sendo despotencializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada.

Aspectos como os apontados por Tiriba nos alertam sobre a relevância do tema desta pesquisa, pois ao nos questionarmos se a criança brincou lá fora hoje, estamos nos referindo a quê? A que tipo de vivências? Quais experiências seriam mais significativas? Do que as crianças realmente precisam, ou melhor, o que elas mais gostam de fazer nas UEs? Lamentavelmente, nas imagens que são aqui expostas não podemos mostrar o rosto das crianças. Embora tenhamos buscado

²⁰ Abelha social brasileira (*Melipona quadrifasciata*), da subfam. dos meliponíneos, de 10 mm a 11 mm de comprimento, com cabeça e tórax pretos, abdome com faixas amarelas e asas ferrugíneas.

essas imagens na rede social - Facebook do CMEI, não nos sentimos no direito de expor a face das crianças nesta pesquisa. Nestas nota-se a expressão de alegria, entusiasmo e realização quando estão em contato com elementos da natureza.

Sobre esse contato destacamos a fala da participante EMBAÚBA a respeito do contato com elementos da natureza: “[...] o espaço *todo* é rodeado por natureza, temos a horta com hortaliças e plantas que eles mesmos plantam. Até uma casinha de abelha tinha para eles verem como é feito o mel, pássaros fazem ninhos em volta do CMEI, e por vezes podemos mostrar os filhotes para as crianças, eles vêm a mãe alimentando a cria”. Ilustramos a fala da participante com as imagens da figura 11.

Figura 12 – Contato com elementos da natureza



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2018 e 2019.

Retomando ao apontamento dos PBIEEI (2006a), nos aspectos referentes aos padrões de Infraestrutura para o Espaço Físico Destinado à Educação Infantil:

Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam “explorar com as mãos e com a mente”, **além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza**²¹, interagindo diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006a, p. 33).

O documento citado aponta a necessidade da exploração dos elementos da natureza, porém, de maneira bastante resumida e ainda de forma conteudista, pois elenca alguns conceitos a serem aprendidos a partir da exploração do meio ambiente.

Conforme os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as áreas externas das UEs deveriam ter um pátio “[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.” (BRASIL, 2009b, p. 48).

Fica evidente a pouca menção às áreas externas das instituições que ofertam a EI, dando-se mais ênfase aos espaços interiores, como as salas e demais dependências.

Cocito (2016), em seu artigo “A Natureza como Espaço Educacional: Oportunidades para a Infância”, contribui sobre a importância da aproximação da criança com a natureza nos ambientes destinados à EI. Destaca a qualificação do olhar pedagógico em relação aos espaços destinados às crianças como fundamental: um olhar para além do óbvio e do costumeiro, que possibilite enxergar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças em diferentes espaços.

Ainda destaca que as UEIs apresentam características bastante peculiares e facilmente podemos identificá-las a partir da mensagem visual do espaço. A respeito disso nos cabe buscar por características desses espaços que envolvam a presença de elementos da natureza, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, pois, em algumas situações, esses elementos, quando presentes, não são

²¹ Grifo da autora.

aproximados das crianças e, principalmente, do fazer pedagógico. Quando há presença de vasos de flores, algumas plantas que “enfeitam” esses locais, comumente as crianças não têm a oportunidade de relacionar-se com elas, ficando a cargo do adulto o cuidado e o cultivo. A natureza está presente, então, apenas como fator paisagístico no ambiente, evidenciando o que a autora chama de “afastamento de nossas raízes”.

Talvez se fossem analisados os investimentos destinados à EI para a compra de materiais pedagógicos e brinquedos, principalmente aqueles feitos de plástico, possivelmente se perceberia uma grande parcela desses recursos investida neles, os quais, além de afetarem drasticamente o meio ambiente no seu processo de produção, oferecem pouca diversidade de exploração para as crianças.

E se esses recursos fossem utilizados para investir em disponibilidade de elementos naturais nas UEs? Quanto seria poupado de recursos e quantas outras novas oportunidades seriam oferecidas às crianças? Tiriba (2018) aponta a urgência de desemparedar as crianças já no prefácio do material “Desemparedamento da Infância: Escola como lugar de encontro com a natureza”, organizado pelo Instituto Alana²². A autora diz:

O que será de um planeta cuja infância e juventude crescem distantes da natureza, sem a possibilidade de desenvolver sentimentos de amor e compreensão clara, existencial, do que são os processos de nascimento, crescimento e morte dos frutos da Terra? Na contramão da alienação de si e do mundo, é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente. Pois há relações entre sentimento de pertencimento ao mundo natural e atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta. (TIRIBA, 2018, p. 4).

O alerta de Tiriba evidencia a necessidade de que essa aproximação com a natureza ocorra nas instituições educacionais para a constituição humana, não apenas no plano pedagógico, e reforça que o distanciamento inicia na EI e segue pelo ensino fundamental, médio e superior, impondo-se de modos cada vez mais radicais.

Sobre as DNEIS (2009a) a autora ainda destaca que neste documento se apontam as interações e a brincadeira como norte do processo pedagógico, mas

²² O Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança e fomenta novas formas de bem viver.

que este não inclui a natureza como sujeito dos processos interativos, sendo apenas os seres humanos considerados como referência.

Seguimos com o indicador “Qualificando, construindo e potencializando os ambientes externos”, onde serão apresentadas interferências propostas pelas professoras nos espaços externos.

4.1.4 Qualificando, construindo e potencializando os ambientes externos

Este indicador foi constituído a partir dos pré-indicadores: proteção de grades no parque da frente, cobertura retrátil em um dos parques, árvores para sombra em algumas áreas, área maior e mais dividida, acrescentar desafios, jardim perto da casinha, mais contato com a natureza, reforma do parque de metal. Tais pré-indicadores foram obtidos a partir das respostas a questões como: “Que sugestões você daria para melhorar a qualidade dos espaços externos no CMEI onde atua? Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria?”

Esses elementos estiveram presentes em várias das respostas das participantes. Até mesmo em questões que não envolviam a temática essas adequações foram levantadas, provavelmente pelo fato dessas necessidades incidirem nas práticas do cotidiano da instituição. Dentre elas trazemos uma relacionada à questão de ter alguma dificuldade para utilizar os espaços externos para realizar propostas com as crianças, sobre o que a participante URUCUM escreve: *“A única dificuldade é o sol durante a tarde, acaba muitas vezes sendo um fator limitante para as explorações de algumas áreas devido ao sol. Algumas árvores já foram plantadas em alguns lugares.”*

Esta afirmação denota um fator que é bastante relevante em nossa região: o clima. Assim como o sol forte pode impedir de usufruir dos ambientes externos, os dias chuvosos também acarretam contratempo e, talvez por isso, nas questões que se referiam a melhorias e adequações, a maioria mencionou fatores relacionados às mudanças climáticas: *“uma cobertura retrátil no parque para os dias de muito sol, as crianças precisam de sombra em dias muito quentes”*. (EMBAÚBA).

Já a participante AURORA afirma: *“Eu acho que no nosso CMEI até que temos bastante opções de espaço externo, mas claro que se tivéssemos uma área ainda maior e mais dividida seria ainda melhor. Sinto falta de uma área com árvores e sombra no espaço do CMEI para que em dias ensolarados pudéssemos fazer*

piqueniques e outras brincadeiras embaixo delas". Ainda sobre a questão, MACADÂMIA apontou a necessidade de *"cobertura em algum deles, pois quando está muito sol não é possível utilizar"*, TAMARINDO *"acrescentaria mais cobertura em alguns espaços, por conta de chuvas e sol muito fortes"* e, finalizando, URUCUM *"tiraria o pequeno morro no parque da frente, ampliando a área de exploração dos pequenos e amenizando eventuais riscos" [...], "aumentaria o plantio de árvores e faria um jardim perto da casinha que as crianças brincam, ampliando ainda mais o contato com a natureza" [...]* e *"reformaria parque dos fundos de areia."*

A ausência de árvores e demais elementos naturais relatados pelas participantes evidencia o que já nos afirmou Tiriba, quando nos descreve o distanciamento do ser humano da natureza. Considerando a necessidade de nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, afirma que *"[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas."* (TIRIBA, 2010, p. 7).

Coincidentemente, a maior parte das solicitações de melhorias para este CMEI estão relacionadas a elementos naturais, principalmente a presença de árvores, o que corrobora com o citado no subcapítulo anterior.

Observando a vista aérea, através de imagem de satélite (Google Earth) desta eu, é possível notar a ampla área verde em frente ao prédio, no outro lado da rua. Então, nos perguntamos se no momento em que este terreno foi utilizado para a construção do CMEI havia árvores ali e estas foram derrubadas. Foi essa constatação já feita pela pesquisadora quando atuava no CMEI que originou esta pesquisa, pois houve um projeto de ampliação daquela UE e as árvores que margeavam o prédio foram impetuosamente derrubadas, deixando uma área extensa de gramado totalmente sem sombra. Acerca disso só nos resta aguardar a gloriosa sombra: *"estamos ansiosos para o crescimento e a oferta de sombras."* (URUCUM).

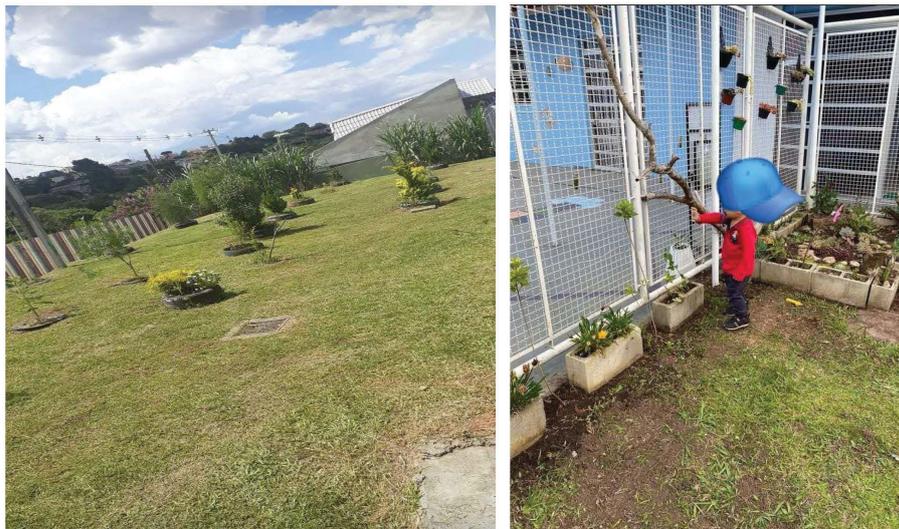
Diante da necessidade de que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal fossem estabelecidas e cumpridas, de modo a garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas e buscando contribuir para a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil no Brasil, foi produzido o documento "Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil" (SCFIEI) (BRASIL, 1998b), no qual Faria ressalta:

Este espaço, o pano de fundo, a moldura, como afirma a saudosa arquiteta Mayumi Souza Lima, será qualificado adquirindo uma nova condição, a de ambiente: o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão (FARIA, 1989, p. 30).

No que se refere à qualificação desse ambiente, utilizaremos as imagens a seguir, que ilustram a presença das intervenções do adulto nos ambientes externos para que as crianças possam ter desafios e ricas oportunidades, como nas cerâmicas para colorir com tinta guache, as manilhas dispostas a ganharem cores e serem lugar de aconchego e fuga do sol forte, a riqueza do plantio de árvores e o belo jardim que nos levam a perceber a busca da ligação com os elementos da natureza neste CMEI.

Figura 13 – Qualificação das áreas externas





Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2018, 2019 e 2020.

Uma das sugestões do documento Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura Para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) é: “encaminhar às autoridades competentes o quadro de necessidades e solicitações dos itens básicos para construção ou reforma da sua unidade”.

Uma questão importante a se destacar no documento SCFIEI (1998b) diz respeito à responsabilização dos profissionais da EI quanto à organização dos espaços, como se ela estivesse vinculada tão somente a sua boa vontade, independente das condições disponíveis para qualquer alteração na organização dessas áreas.

[...] o ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia (BRASIL, 1998b, p. 98).

São muitas as situações em que o profissional da EI se vê diante de dificuldades com recursos para organizar o ambiente, seja de sala ou ambientes externos. Muitas vezes buscando qualificar esses ambientes o profissional utiliza recursos próprios para realizar as tão sonhadas adaptações. Na busca por recursos para investimento em melhorias dos espaços físicos de Unidades Educacionais, são comuns eventos como festas, bazares, ações entre amigos, “pasteladas”, entre outros, o que indica a insuficiente oferta de recursos destinados à manutenção e melhorias dessas instituições, ou, ainda, o excesso de burocracia e demora para

alcançar alguns serviços, principalmente para investir na valorização dos ambientes externos, ou ainda, como já mencionado, o investimento em materiais uniformes, uma série de objetos repetidos que oferecem sempre a mesma opção de manuseio.

No município de Araucária, as UEs recebem verba anual do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)²³, conforme publicado no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os recursos do PDDE Básico destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados: na aquisição de material permanente; na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; na aquisição de material de consumo; na avaliação de aprendizagem; na implementação de projeto pedagógico; no desenvolvimento de atividades educacionais; e para cobrir despesas cartorárias decorrentes de alterações nos estatutos das Unidades Executoras Próprias (UEx), bem como as relativas a recomposições de seus quatro membros (presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro), devendo tais desembolsos ser registrados nas correspondentes prestações de contas (para o pagamento dessas últimas despesas serão utilizados os recursos liberados na categoria econômica de custeio).

No entanto, os valores recebidos do PDDE nem sempre são suficientes para todas as necessidades de infraestrutura dos CMEIs, principalmente dos ambientes externos. Desta forma, torna-se indispensável o diálogo entre as comunidades e o setor público a fim de levantar suas necessidades, direcionando os recursos de maneira mais próxima às suas expectativas quando estas envolverem a presença de elementos naturais, vivências sensoriais, criativas e artísticas. Para isso, a formação dos profissionais da EI precisa estar entrelaçada com estas práticas.

Encerra-se este núcleo e seguimos para o próximo, onde serão evidenciadas as relações e interações nos ambientes externos deste CMEI.

²³ O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado no ano de 1995, também é conhecido como PDDE Básico e, atualmente, é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, tendo como legislação principal anterior a Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 18 de abril de 2013.

RELAÇÕES E INTERAÇÕES NOS AMBIENTES EXTERNOS: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos.

(KOHAN, 2004, p. 66).

Abrimos o núcleo 2 com essa citação de Kohan, em que nos deparamos com o que é instituído em nossa sociedade como corriqueiro, os costumes e os valores que vão sendo estabelecidos e nos levam a ações e modos de viver. A escola é um desses lugares onde esses modos de ser e agir são condicionados há muito tempo e seguem uma organização, uma ordem social imposta. Desviar esse viver mecânico instituído é sem dúvidas desafiador.

Constituiu-se este núcleo a partir das respostas das participantes a questões como: “Que tipos de propostas você costuma oportunizar nesses espaços ao ar livre? Em quais espaços você desenvolve as propostas/brincadeiras? Existem possibilidades de contato com elementos da natureza? Se sim, quais? Na sua opinião, os espaços atuais favorecem ou dificultam a interação entre as crianças?”²⁴

Dessas respostas foi possível elencar os seguintes indicadores: **“Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo o corpo”, “Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo os elementos da natureza”, “Outras propostas realizadas nos ambientes externos”** e o último indicador deste núcleo, **“A efetividade da exploração dos ambientes externos como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento humano.”**

²⁴ Questões do formulário da presente pesquisa.

As DCNEI (2009a) determinam que a proposta pedagógica precisa promover a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças. Desta forma, a partir da análise dos pré-indicadores e os indicadores finais traremos algumas ideias centrais a respeito das propostas desenvolvidas nos ambientes externos deste CMEI.

Na resposta da participante ÉBANO ficam evidentes as várias oportunidades que podem ser ofertadas às crianças nos ambientes externos: *“Sempre tem uma espera principalmente das crianças para brincar no parque e com a areia. Eles sobem e descem todos os obstáculos do parque, o escorrega sempre é sensação. Como o período remoto foi bem extenso e o presencial no retorno foi pouco tempo, deixamos livres os bebês, utilizando o que tinha de elementos da natureza no parque (pedaços de madeira, pedra, areia, folhas), explorando os brinquedos a sua volta e também brincando com potes e pás de areia. Já no solário investimos em garrafas sensoriais de água com folhagens penduradas e cds, para os bebês brincarem e fazerem suas experiências; a ideia principal era que pudesse refletir a luz do sol para os bebês observar e explorar. No período remoto ficou ainda mais evidente o quanto temos que investigar nas áreas externas”.*

Enfatizando o “período remoto” (quando as crianças deixaram de frequentar os CMEIs devido ao isolamento social), muitos são os relatos de profissionais que, diante das devolutivas das propostas encaminhadas às famílias, perceberam o pouco espaço disponível para as crianças em suas casas, destacando a necessidade de explorar esses ambientes de liberdade durante o período que ficam no CMEI, que em alguns casos chega a nove horas diárias, ficando evidente também como demonstram alegria e paixão quando as propostas envolviam elementos como terra, água, folhas, pedras e flores. Acerca disso Tiriba nos questiona: “Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta?” (TIRIBA, 2018, p. 4).

Tiriba (2010), em parceria com membros do Grupo de Pesquisa “Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental”²⁵ e por solicitação da Coordenação de Educação Infantil/COEDI/SEF/MEC, elaborou um texto em que aponta:

²⁵ O grupo de pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental – GiTaKa UniRio – investiga processos de produção de práticas educativas ecológicas, num contexto em que as relações entre sistemas naturais e sistemas culturais estão em desequilíbrio.

[...] três objetivos para um projeto pedagógico compromissado com a preservação da vida: a) religar as crianças com a natureza; b) reinventar os caminhos de conhecer; c) dizer não ao consumismo e ao desperdício. O primeiro nos convida a um novo olhar de admiração, desfrute, reverência e respeito à natureza, como fonte primeira e fundamental à reprodução da vida. O segundo objetivo nos convoca a rejeitar práticas pedagógicas que propõem um conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, entendendo-o como “objeto de estudo”, domínio de explorações humanas. O terceiro questiona e combate as práticas consumistas, abrindo espaços e incentivando trocas humanas em que as referências são os seres vivos, não os objetos. (TIRIBA, 2010, p. 3)

Então nos perguntamos mais uma vez: você brincou lá fora hoje? Refletir sobre a prática pedagógica, pensando no que é possível fazer nesses espaços, será nosso intuito nos próximos indicadores a partir do que nos foi apresentado pelas participantes.

O próximo indicador trará detalhes de propostas que são realizadas nos ambientes externos do CMEI participante.

4.1.5 Propostas realizadas nos ambientes externos envolvendo o corpo

Este indicador foi concebido a partir dos pré-indicadores expostos pelas participantes, tais como circuito, percurso, desafio motor, correr, pular, movimento, livre para brincar e equilíbrio, chegando então ao referido indicador. Destaca-se a resposta da participante TAMARINDO quando descreve: *“Desenvolver a coordenação motora nos parques, brincadeiras com água, regando as plantas da horta, circuitos, brincadeira com bolhas de sabão, brincadeiras livres com diversos objetos oferecidos.”* Ao levantar estes indicadores, remeto-me mais uma vez a esta autora que tão bem ilustra tal contexto:

Precisamos rejeitar práticas de trabalho que reproduzem o divórcio entre corpo e mente, hipervalorizam o intelecto e desqualificam as necessidades do corpo. Isto é, precisamos organizar rotinas de sono, alimentação e controle de fezes e urina, assim como processos de inserção e acolhimento de crianças, que repercutam positivamente em sua ecologia pessoal. (TIRIBA, 2005, p. 8).

A autora acima referenciada nos lembra da importância de não separar corpo e mente, de que, ao desenvolver o trabalho com as crianças, as práticas que envolvam a liberdade do corpo sejam valorizadas. Por vezes é comum utilizar alguns

poucos momentos nas áreas externas para o livre brincar, deixando de aproveitar a potencialidade que estas áreas oferecem durante ao longo do dia.

Lembrando que diante das respostas a um questionário, temos apenas um “recorte” da rotina desta instituição para esta pesquisa, no entanto, as imagens que são expostas em redes sociais contam muito do que é vivido ali. Desta maneira, podemos considerar as propostas que mostraremos a seguir de grande reconhecimento para o desenvolvimento das crianças:

Figura 14 – Propostas envolvendo a movimentação do corpo



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2017, 2018 e 2019.

As imagens nos contam uma história e, a partir delas, é evidente que as áreas amplas deste CMEI são exploradas com variadas propostas. Para Tiriba (2010), o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Diante da informação de que a EI tem a duração de cinco anos, a autora assinala como sendo uma prisão oferecer o espaço ao ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza. Assim sendo, Tiriba (2010, p. 7) nos diz: "é preciso 'desemparedar' na educação infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio".

Nas respostas das participantes quanto à exploração dos ambientes externos foram levantadas várias questões referentes ao movimento do corpo, como as que seguem: "*Circuito atividades de coordenação e equilíbrio.*" (CALIANDRA); "*circuito, brincadeira de correr, pular, bexiga, bolinhas de sabão, brincadeiras na areia, entre outras*". (HIBISCO); "*Brincadeiras, circuitos e desafios motores.*" (BAOBÁ). Também surgiram outras propostas e, por esse motivo, foram levantados outros pré-indicadores que nos trouxeram os indicadores que apresentamos a seguir.

Numa tarde de planejamento e estudos desta pesquisadora durante o período de trabalho ocorrido em 2018 e 2019, esta encontrou um trecho do texto "Métodos de Confinamento e Engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças...)", escrito por João Batista Freire. O título em si já nos desassossega. O autor aborda o confinamento de crianças no espaço escolar, exemplificando com elementos como o confinamento de animais e até mesmo o período nazista, relacionando-os com a forma como as crianças, adolescentes e adultos são tratados nas instituições escolares, em comparação ao confinamento de animais para que produzam mais leite, carne ou ovos. Aponta a instauração da "metodologia do traseiro" como sendo a mais cruel e frequente nas escolas.

As propostas realizadas nas áreas externas que envolvem os elementos da natureza serão abordadas no próximo indicador.

4.1.6 Propostas realizadas nas áreas externas envolvendo os elementos da natureza

Em questões como “*Que tipos de propostas você costuma oportunizar nesses espaços ao ar livre?*” e “*Existem possibilidades de contato com elementos da natureza?*” foram notados os pré-indicadores: banho de chuva, mexer na horta, plantação de sementes, explorar areia, brincar com água, com folhas, pedras, madeira e na natureza, os quais nos levaram ao indicador de que trataremos neste momento. Ao apresentar dois estudos canadenses abordando a temática de escolas que possibilitam o contato intenso com a natureza, Louv (2016, p. 235) aponta:

Os pesquisadores de lá descobriram que as crianças que frequentam escolas com ambientes naturais diversificados são mais ativas fisicamente, mais conscientes em termos de nutrição, mais civilizadas umas com as outras e mais criativas. A naturalização dos terrenos das escolas resultou em mais envolvimento de adultos e de comunidade próxima. Os pesquisadores canadenses também descobriram que áreas verdes na escola melhoram o aprendizado, em comparação com áreas cimentadas e gramados; que os espaços verdes mais variados para brincar serviam a uma gama mais ampla de alunos e promoviam a inclusão social, independente do gênero, raça, classe ou capacidade intelectual, além de serem mais seguros.

Diante das afirmações, torna-se imprescindível pensar nessa aproximação com práticas que envolvam os elementos da natureza, oferecendo às crianças um ambiente com experiências diversificadas e distantes do que habitualmente se realiza nas instituições destinadas à vivência da infância.

Esse modelo de “Ecoescolas” apresentado por Louv (2016) ainda apresenta outro benefício que é o impacto positivo sobre os professores. O autor elenca alguns relatos que culminam na afirmação de que os professores também merecem ser expostos às qualidades restauradoras da natureza.

Para Louv (2016), quanto menos tempo as crianças passam em áreas naturais, mais seus sentidos ficam restritos, alerta que estamos vivendo um momento em que proporcionamos às crianças ambientes cheios de telas onde se utilizam cada vez menos os sentidos. Diante dessa restrição, as crianças deixam de desenvolver as habilidades sociais e físicas, além de comprometer psicologicamente. Distantes da natureza, ficam mais ansiosas, estressadas e dispersas. A partir desta constatação o pesquisador cunhou o termo “transtorno do déficit de natureza” relacionado aos vários problemas físicos e mentais procedentes de uma vida desconectada do mundo natural. Não se trata de um diagnóstico

médico, mas um alerta para os efeitos do distanciamento das crianças do meio ambiente.

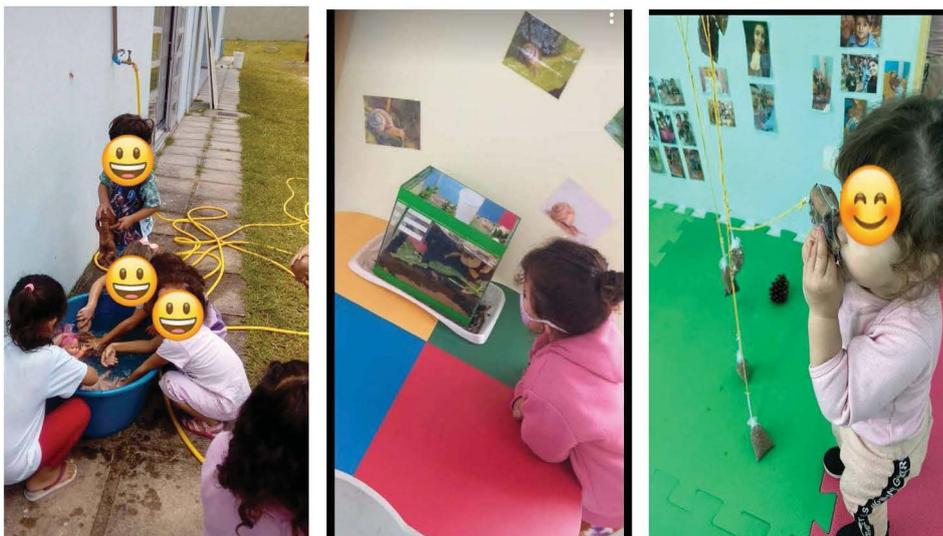
Acerca disso podemos observar o que nos indicou a participante SÂNDALO quando perguntamos sobre as propostas relacionadas com a natureza: “[...] *através do cuidado com as plantas, com as abelhinhas mandaiaias que temos. Sempre estamos levando os pequenos para passear nos espaços externos e apreciar a natureza. Até em sala buscamos explorar a natureza através dos cantos de elementos da natureza.*”

A declaração da participante demonstra que neste CMEI existem possibilidades de contato com os elementos naturais. A importância deste contato já reforçado por Louv (2016) nos convence de que de fato essa aproximação indispensável de nossas crianças e a natureza já é tardia e urgente.

Nas imagens que seguem nos deleitamos com momentos ricos compartilhados nesta unidade. É notável o esforço das professoras em proporcionar o contato com os elementos naturais até mesmo na sala de referência e, ao trazê-los, aproximam as crianças de elementos que nos contextos atuais são pouco presentes no cotidiano de muitas delas.

Figura 15 – Propostas envolvendo elementos da natureza





Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2019, 2020 e 2021.

Cocito (2016) relata essa experiência no Brasil com o documentário “Territórios do Brincar”, de Renata Meirelles (TERRITÓRIOS, 2015), que retrata a íntima relação das crianças no norte e nordeste brasileiro com a natureza e o brincar, vivendo sua infância repleta de criatividade, inventividade, habilidade e imaginação (COCITO, 2016, p. 5). Na sequência, nos diz:

Vislumbramos um fazer pedagógico desconectado com as relações de consumo e com os apelos midiáticos; e uma Educação Infantil que estabeleça o equilíbrio entre espaços artificiais e naturais no cotidiano das crianças. (COCITO, 2016, p. 6).

Louv (2016) sugere que as instituições ressignifiquem seu espaço para que a natureza submerja e se torne parte integrante de sua estrutura e que permita a criação de espaços para brincar em meio à natureza – “naturalizar seus terrenos”. Aponta soluções simples, como jardins para borboletas, alimentadores e banheiros para pássaros, plantação de árvores ou jardim de plantas nativas. (LOUV, 2016, p. 234).

Percebe-se a aproximação de propostas realizadas na unidade pesquisada com o que é proposto por estes autores, evidenciando que este é um caminho possível e, conforme nos indicam os autores, necessário!

No próximo indicador serão identificadas outras propostas que são realizadas nos ambientes externos deste CMEI.

4.1.7 Outras propostas realizadas nos ambientes externos:

Como percebido até aqui, os ambientes externos das UEs podem ser utilizados das mais variadas formas por adultos e crianças, porém, muitas vezes são vistas como destino de propostas mais direcionadas ao corpo e, por vezes, com o contato com elementos naturais, ambos de relevância inquestionável para o desenvolvimento da criança, conforme indica Stacioli (2018):

A organização dos espaços ao ar livre das pré-escolas muitas vezes responde a uma lógica de escape (um espaço aberto e vazio para correr, de modo a descarregar as energias comprimidas dentro da sala de aula) ou de lazer (com equipamentos que recordam jardins públicos ou parques de diversões, para aliviar o trabalho árduo do trabalho “sério”) (STACCIOLI, 2018, p. 69).

Diante do que foi notado nas respostas às questões sobre as propostas desenvolvidas nos ambientes externos deste CMEI, foram identificados outros pré-indicadores que evidenciam um caminho diverso, em que demonstram que nesse ambiente é possível realizar praticamente tudo que se realizaria na sala de referência, como: a utilização de garrafas e CDs para diversificar o que é oferecido, riscantes variados para desenho, brinquedos como pás e potes para brincar na areia, exploração do parque, pintura com guache nos azulejos fixados nos muros, interação entre turmas, música, contação de história, rodas de conversa, alimentação, piquenique, brincar com bexiga, bolhas de sabão e o brincar direcionado.

As inúmeras possibilidades de expressão de uma criança durante o dia que passa numa UE são perceptíveis ao observarmos alguns de seus momentos. Uma pequena área disponível se torna um grande território de brincar., pois a criança tem a capacidade de transformar o que manipula e com sua essência ressignifica funções de objetos e espaços, numa demonstração de entusiasmo e alegria.

Dentre os relatos obtidos pelas participantes destacaram-se essas propostas que, geralmente, desviam-se do óbvio que por vezes aparece relacionado aos ambientes externos em algumas pesquisas encontradas. Um dos relatos é da participante EMBAÚBA: *“Pinturas com tinta guache, propostas envolvendo música e movimento, contação de história, rodas de conversa. desafio motor e até mesmo deixar eles livres para brincar e sentirem que esse espaço pertence a eles, e eles*

pertencem a esse espaço. Assim sentem segurança e confiança e se entregam a brincadeira se divertindo. Até mesmo comer no espaço externo para eles é interessante e descontraído”. Ainda podem ser apreciadas na figura abaixo mais algumas possibilidades:

Figura 16 – Propostas variadas nas áreas externas



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2017, 2018 e 2019.

Além das propostas aqui registradas e as relatadas nas respostas ao questionário, podemos ampliar nosso olhar para o ambiente externo, conforme nos relatou ANGICO, quando descreve sua preferência pela *“exploração da horta, pinturas com riscantes variados, percurso motor, picnic, explorações com elementos da natureza entre muitos outros, pois prefiro ficar mais nos espaços externos do que internos”*.

Diante das pesquisas já mencionadas neste estudo, em que se afirmou que as crianças preferem os ambientes externos, cabe-nos questionar o porquê de estas ainda serem tão pouco ou mesmo mal exploradas, desconsiderando a riqueza de possibilidades que oferecem e, principalmente, o que nos dizem as crianças, seus anseios e necessidades, conforme tão bem nos ilustra esse trecho:

O compromisso sócio-político com a ludicidade (Art.7^o)²⁶ traz para o centro da cena o direito à brincadeira; e implica no rompimento de relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças e na superação da obsessão pelo controle. Nesta lógica, não faz sentido que as crianças permaneçam por longos períodos em espaços fechados, enfileiradas, aguardando o comando dos adultos, como num quartel. (TIRIBA, 2010, p. 5).

Ressignificando o espaço onde estão, as crianças modificam e criam aquilo que está imposto, dando novos significados: a caixa de concreto no parque se torna uma mesa, a areia é o bolo, um simples pote se torna uma panela, um pequeno graveto a vela. Dessa forma, nossos pequenos vão adequando aquilo que está previamente fixo e compreendendo o mundo que está a sua volta, inserindo suas criações, ideias e intenções.

O próximo indicador tratará da efetividade da exploração dos ambientes externos, sendo destacadas as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento humano que esses espaços oferecem.

4.1.8 A efetividade da exploração dos ambientes externos como possibilidade de aprendizado e desenvolvimento humano

O referido núcleo é o quarto e último indicador, resultado de questões relacionadas ao papel dos ambientes externos na Proposta Pedagógica em uma instituição de EI, como indicado por ANGICO, quando destaca alguns fatores como: *“Os espaços externos promovem de maneira prazerosa e espontânea a interação social com as demais turmas, movimento do corpo, convívio com a natureza, amplia imaginação, a criatividade, em fim promovem um desenvolvimento integral da criança.”*

²⁶ DCNEI, 2009.

A frase da participante engloba alguns dos indicadores anteriormente citados, reforçando a importância das vivências nos ambientes externos para o pleno desenvolvimento da criança, seja ele por meio da aproximação com os elementos naturais ou por oportunidades motoras nos espaços em que têm mais liberdade de movimentação.

É atribuição do profissional da educação organizar e planejar o que será proposto para as crianças. Sendo assim, o trabalho pedagógico nas UEs envolve ocasiões como a de preparar os materiais, organizar os espaços e direcionar as crianças, no intuito de assegurar experiências significativas no cotidiano da EI.

Fazer com que esses momentos vividos ali sejam significativos e gerem aprendizado e desenvolvimento está entre os maiores objetivos dos profissionais que atuam na EI. As experiências vão sendo construídas e por vezes as propostas seguem uma rotina, um ritmo constante e repetitivo, em que poucas oportunidades diversificadas são oferecidas.

Conceber os ambientes externos como espaço de aprendizado e desenvolvimento talvez esteja ainda longe da lógica que é perpetuada nos currículos da EI, pois, como notamos nos documentos legais, estes são pouco mencionados e, quando aparecem, são ligados a fatores estritamente ligados a práticas de lazer e passatempo.

Sem considerar a gigantesca potencialidade presente nos ambientes externos em sua prática cotidiana, a instituição de EI acaba desperdiçando uma série de experiências significativas para a constituição humana de nossas crianças, pois este é um espaço de partilha, de cooperação e de interação.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIS) (1998a), a brincadeira é uma das atividades mais importantes realizadas nas instituições infantis. Por isso, a organização do espaço deve ser feita em parceria com a criança, pois assim incutirá a sua personalidade, seus desejos e sonhos e construindo sua representação de mundo.

Para Horn (2007), os espaços externos são prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica, afirmando, então, a necessidade de utilizá-los para muito além das práticas corporais, naturais e o brincar livre, podendo ser potencialmente utilizados para todas as propostas que a imaginação permitir.

Nas imagens que seguem chamam-nos a atenção as oportunidades de contato com contextos diferenciados neste CMEI: a fogueira para assar os marshmallows, a presença de animais de grande porte, como os cavalos – na publicação referente a eles outras imagens mostram as crianças montando e passeando pelo gramado do CMEI –, a riqueza de oportunidade de uma poça d'água no dia em que foram montadas piscinas portáteis para as crianças se refrescarem e o solário sendo explorado com tintas nos pés. Essas propostas nos mostram que é possível usufruir de momentos agradáveis, que com certeza ficarão marcados na memória das crianças e adultos que puderam experienciá-los.

Figura 16 – Possibilidades de aprendizado e desenvolvimento humano



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2019, 2020 e 2021.

Louv (2016) destaca também a necessidade de ir além dos muros das instituições escolares e apresenta a ideia de zoópole, que foi criada em 1870 com o

“movimento do *playground*”. Neste se valorizava mais a natureza urbana do que campos de futebol ou balanços, sendo a natureza apresentada como benefício para a saúde dos trabalhadores americanos e, principalmente, para seus filhos. Segundo ele, desse movimento criaram-se os maiores parques urbanos dos Estados Unidos, incluindo o Central Park, em Nova York.

Em frente ao CMEI pesquisado, há uma ampla área de preservação ambiental, o que se faz bastante presente ao redor de algumas UEs. Além do contato visual da pesquisadora com estes prédios, também foi notado a partir da observação pelas imagens de satélite, quando se buscou o nome das UEs no Google Earth. Na figura a seguir, as professoras levam as crianças para além dos muros do CMEI, momento privilegiado de contemplação de áreas ao redor da unidade que podem ser diversamente visitadas.

Figura 18 – Possibilidades além dos muros do CMEI



Fonte: Página da rede social do CMEI no Facebook - 2019 e 2020.

Cocito (2016, p. 2) apresenta as experiências das “Escolas da Floresta” ou “*Forest School*”, que se caracterizam pela ausência do espaço físico construído nos moldes tradicionais e pelo contato direto e intenso com a natureza. Nessas escolas, a maioria europeias, as propostas de cunho educativo ocorrem em meio aos ambientes naturais.

Esta área em frente ao CMEI já foi citada nas redes sociais da unidade como possibilidade de integração, para que pudesse ser mais aproveitada pelas crianças deste CMEI, bem como da escola que fica ao lado. Para isso, é preciso que seja realizada a manutenção da área abaixo das árvores a fim de possibilitar a passagem das crianças pela área. Visa-se, com isso, ampliar as oportunidades de aprendizado e experiências significativas para as crianças, uma vez que são lugares com natureza exuberante, onde se podem visualizar árvores de grande porte e, com certeza, a presença de alguns animais provocaria nas crianças muito encantamento. Acerca disso, Barbieri ressalta:

Todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos (BARBIERI, 2012, p. 115).

Essa experiência, sem dúvidas, traria também aos profissionais envolvidos a oportunidade de reestabelecer o elo com o meio natural, tão pouco presente em nossa sociedade. Momentos como esse deveriam fazer parte do cotidiano das instituições e não serem tratados como episódios esporádicos. Acerca disso Cocito (2016) nos convida a repensar nossa relação com o mundo:

De posse desta percepção, trazemos algumas experiências, que podemos considerar inovadoras pelo simples fato de resgatar nossas raízes como seres humanos, seres da Terra e nossa conexão direta com o mundo. Direcionar o olhar para a natureza e identificar nela possibilidades de ação educativa é uma forma de ressignificarmos nosso fazer docente e oferecer às crianças oportunidades de se viver a infância além dos muros e das paredes das escolas, ampliando sua relação com o mundo. (COCITO, 2016, p. 2).

Independente de aprendizados e benefícios para o desenvolvimento da criança, o que se mostra urgente é o resgate de nossa ação humana diante do meio em que vivemos. A distância da natureza nos grandes centros urbanos vem

causando danos em nosso planeta e, talvez nas instituições de EI, possamos resgatar uma parte deste elo e potencializar-nos ao contato com a natureza, formando, assim, seres que respeitam mais a vida que os cerca.

Outra questão que surgiu nas respostas às questões refere-se aos limites e desafios encontrados pelas professoras para usufruir dos ambientes externos, dos quais trataremos no próximo núcleo.

LIMITES E DESAFIOS PARA A EXPLORAÇÃO DOS AMBIENTES EXTERNOS

O terceiro e último núcleo foi constituído a partir das respostas das participantes a questões como: *“você tem alguma dificuldade para utilizar os espaços externos para realizar propostas com as crianças? Quais? Você considera esses espaços adequados? Nos dias chuvosos ou muito frios, que espaços você tem disponível para utilizar com as crianças? O que identificaria como um limite ou problema no espaço externo deste CMEI?”*²⁷ Destas questões surgiram colocações direcionadas à estrutura física da unidade, questões que segundo as participantes afetam o como, quanto e quando se pode estar nos ambientes externos: *“A falta da cobertura em pelo menos 1 dos parques (não nele inteiro, mas pelo menos um pedaço) ... pois assim poderíamos aproveitar o espaço nos dias quentes para atribuir outras funções para o mesmo ou apenas utilizar o local”*. (MACADÂMIA).

Sempre existirão necessidades a serem alcançadas e detalhes a serem melhorados. As respostas às questões foram praticamente unânimes no que se refere às dificuldades, adequações, limites e problemas para estar com as crianças nos ambientes externos.

No próximo indicador serão apontadas as dificuldades enfrentadas pelas professoras para exploração dos ambientes externos.

4.1.9 Dificuldades vividas para exploração dos ambientes externos

O primeiro indicador, “dificuldades vividas para exploração dos ambientes externos”, foi constituído a partir dos seguintes pré-indicadores: sol forte nas áreas abertas, falta de espaço para utilizar em dias de chuva e frio, falta de sombra no

²⁷ Questões do formulário da presente pesquisa.

parque e outras áreas, falta de árvores, morrinho próximo do muro, ar gelado e vento muito forte, estacionamento, falta de grades de proteção no parque da frente, falta de cobertura em um dos parques e falta de cobertura em algumas áreas. Nos PBIIEI (BRASIL, 2006a, p. 18), na segunda etapa, destaca-se:

No estudo preliminar são delineadas as soluções arquitetônicas, abrangendo a configuração preliminar da edificação e de sua respectiva implantação, em função das condições físico/climáticas do terreno (orientação, direção dos ventos dominantes, ocorrência de ruídos, topografia, vegetação existente, acessos principais e taxas de ocupação do terreno).

Nove das 12 participantes citaram a opção do pátio coberto para os dias de chuva; apenas 3 destas dizem não ter outra opção e uma considera o pátio pequeno: “*Não temos*” (URUCUM); “*somente a sala*”; (MACADÂMIA e SÂNDALO); “*sala e pátio coberto (pequeno espaço)*” (TAMARINDO).

O fato das participantes não considerarem a possibilidade de uso do pátio externo coberto para os dias de chuva e frio pode estar relacionado com a impossibilidade de utilização em caso de chuva com vento, visto que o pátio tem a frente e os fundos abertos. Talvez o alagamento do pátio nos dias chuvosos compreende a recusa em usufruir desse local nessas circunstâncias, embora tenhamos esta declaração: “*área coberta e se tiver quente, roupas secas na mochila, brincamos na chuva mesmo eles adoram!*” (HIBISCO).

Apesar de responderem que consideram os espaços adequados, a maioria indica melhorias que poderiam contribuir ainda mais com sua exploração, o fato de o CMEI dispor de uma ampla área reflete no entusiasmo das profissionais ao que se refere ao espaço como é possível notar nesta colocação: “*Sim, temos um bom espaço no nosso CMEI, gostaria que todos os CMEIs tivessem essa quantidade de espaços*”. (TAMARINDO).

Este trecho revela o já relatado anteriormente no que se refere às diferenças dos projetos das UEs deste município, pois há discrepâncias entre a área construída e também de área livre, o que muitas vezes causa descontentamento por parte de profissionais que atuam em UEs com pouco espaço externo disponível, evidenciando problemas estruturais de alguns CMEIs. Porém, mais que isso, muitas vezes cunham com a resistência por parte de alguns profissionais em rever sua prática, pois se os espaços são inadequados, desestruturados e debilitados, uma

prática que ainda perpetue a contenção dos corpos, o excesso de controle e a frequente utilização de mesas e cadeiras na EI trarão prejuízos irreparáveis a essas crianças.

Os PBIIEI (BRASIL, 2006a) preveem, ainda, que se visualizem as possíveis soluções construtivas ou naturais que funcionarão como elementos de proteção à insolação, no caso de fachadas com orientação menos favorável (beirais, varandas, brises²⁸ e paisagismo). (BRASIL, 2006a, p. 18).

Na terceira etapa, nomeada anteprojeto, sugere-se que sejam adotadas ações para minimizar as condições desfavoráveis do clima depois da obra concluída, visto que estas posteriormente implicam custos complementares que podem ser reduzidos quando essa análise é realizada durante a etapa de projeto.

Remetendo-nos novamente à colocação da participante URUCUM, quando lembra da presença de um “*morrinho*” próximo ao parque, onde, segundo ela, as crianças podem se machucar, trazemos o que nos apontam os PBIIEI (2006a):

No caso de terrenos acidentados, considerar as alternativas de corte ou aterro, procurando evitar grandes movimentos de terra, que acarretariam custos altos de terraplenagem. É necessário preservar, sempre que possível, as árvores existentes e elaborar um correto escoamento das águas pluviais, por conta dos riscos de deslizamentos e enxurradas. (BRASIL, 2006, p.18).

A mesma citação ilustra outra dificuldade evidenciada pelas participantes TAMARINDO e URUCUM, respectivamente, ao apontar: “*a falta de áreas sombreadas*” e a “*falta de cobertura em algumas áreas.*”

Os PBIIEI (2006a) afirmam que na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas. (BRASIL, 2006a, p. 28).

Diante das pesquisas já citadas no capítulo referente à revisão de literatura, ficou evidente a preferência das crianças pelos ambientes externos em detrimento dos espaços fechados. Apesar disso, Horn (2013) enfatiza que, dentre os espaços de uma instituição de EI, os espaços externos são os que merecem mais atenção,

²⁸ Também conhecido como brise-soleil (do francês “quebra sol”), ele é um elemento arquitetônico que geralmente é formado por lâminas e pode ser visto tanto na fachada quanto no interior de construções.

dados seu uso desqualificado. Além de restringidos em relação às outras construções e do seu insuficiente uso, a pesquisadora verificou outros problemas, como o distanciamento dos elementos da natureza; poucas árvores; pisos cimentados; ausência de elementos como areia, água, terra, importantes elementos para a educação sensorial da criança; pouca flexibilidade e adaptação dos espaços externos para acompanhar as grandes variações climáticas da região; pouca presença de aparelhos como brinquedos de grande porte e bancos (quando estão presentes, falta manutenção); pouca apropriação de alguns espaços pelos professores, pois foram considerados perigosos por envolver risco de acidentes.

Tais afirmações validam o que nos aponta a participante EMBAÚBA, quando indagada sobre o que identificaria como um limite ou problema no espaço externo: *“Chuva com frio (porque se estiver calor) um banho de chuva é maravilhoso. o ar gelado porque incomoda as crianças, o rostinho e as mãozinhas ficam frias. O vento forte (pode vir temporal), mas mesmo assim, tudo é de grande valia, pois a criança sente a chuva no espaço externo, muitas não sabem o que é o vento, então é uma oportunidade delas conhecerem, claro sempre pensando na saúde e bem estar delas em primeiro lugar”*.

Fatores como os apresentados pelas participantes desta pesquisa nos trazem evidências do quanto os projetos destinados aos espaços para vivência da infância merecem mais atenção e cuidado. Buscar ouvir o que esses profissionais têm a dizer é o primeiro passo de um longo caminho que esta pesquisadora pretende percorrer na busca pelo reconhecimento e valorização da infância, infância esta vivida da maneira mais sublime que se possa alcançar em nossos CMEIs, embora pareça pretensão. Como já nos dizia Paulo Freire (1996, p. 29), “ensinar exige alegria e esperança”.

Na sequência, será apresentado o indicador que se refere aos fatores que favorecem o uso dos ambientes externos.

4.1.10 Fatores que potencializam a exploração dos ambientes externos

Quando questionadas a respeito de fatores sobre o que há de potencial nos ambientes externos de sua UE, surgiram nas respostas os seguintes pré-indicadores: materiais não estruturados, animais, vento e ar, sensação de liberdade,

parques, jardim, diversidade, paredes para desenhar, areia, declínios, grama, pedra, calçadas, diferentes texturas, tamanho e elementos naturais, originando então o décimo e último indicador desta pesquisa, nomeado de “Fatores que potencializam a exploração dos ambientes externos”, indicador muito bem ilustrado por EMBAÚBA: *“As crianças trazem muito para nós. Então o que tenho a dizer de potencial, é que basta oportunizar o espaço, e elas direcionam o caminho. Um simples caracol pode se tornar um projeto, ou uma lagarta em seu casulo na horta que foi observada por uma criança pode agregar muito no planejamento. O vento, o ar puro e a sensação de liberdade que o espaço externo propicia não tem igual, sem contar que nos dias de hoje, as crianças não brincam mais lá fora, falta segurança, tempo dos pais para dar atenção a elas, por isso priorizo o espaço externo e só não uso, quando não é possível mesmo. Quando chove por exemplo, ou se está muito frio, ar gelado e ventando”*.

As afirmações desta participante, carregadas de entusiasmo, paixão, carinho, preparo e cuidado, servem como um alento quando se finda a análise dos dados desta pesquisa. Fica evidente a presença de uma formação pautada em questões que já foram discutidas aqui, demonstrando a importância de dar espaço ao que nos dizem as crianças e perceber nas pequenas delicadezas do cotidiano o potencial ali resguardado.

Quando questionadas se são orientadas sobre o uso dos espaços externos, todas as participantes afirmaram positivamente: *“Sim, somos incentivadas a brincar com as crianças lá fora, se surgir alguma dúvida temos suporte da pedagoga e da diretora. Entre as colegas há muita troca”*. (EMBAÚBA). Destaca-se, nesse momento, o trecho em que se diz: *“somos incentivadas a brincar com as crianças lá fora”*, que remete a pesquisadora ao período em que atuou no CMEI onde a pesquisa se originou, onde situações como a exposta na dedicatória deste trabalho eram frequentes e a angústia perante a ausência de formações internas que elencassem o uso dos ambientes externos eram inexistentes.

Hoje, como pesquisadora, é possível perceber que tal situação impulsionou a busca desta pesquisa e a esperança é de que esta leitura reforce nos gestores municipais, pedagogos e diretores a importância de uma formação eficiente e concreta. Acerca disso Tiriba (2005) nos presenteia com esta colocação:

[...] é preciso dizer que tudo isto só será possível se houver um projeto de formação de educadores. É através da formação permanente dos profissionais que atuam junto às crianças que será possível assegurar a qualidade do trabalho que se realiza nas escolas. Só haverá educação de qualidade para as crianças se os adultos também crescerem como seres humanos. Se desejamos educar crianças que sejam íntegras, criativas, inteligentes e solidárias, precisamos de um projeto de formação que busque o mesmo entre seus educadores. (TIRIBA, 2005, p. 8).

Um espaço só se torna ambiente com as interações que ali ocorrem (FORNEIRO, 1998) e essa interação só terá potência se enraizada com uma formação sólida, em que o ambiente estimule a curiosidade e a criatividade.

Ainda seguindo com o que há de potencial nos ambientes externos deste CMEI, elencamos a diversidade de recobrimento do solo, conforme evidenciado pelas participantes, principalmente na questão que elucidava de quais espaços as crianças mais gostam na unidade, ficando nítido, segundo as professoras, que em primeiro lugar são os ambientes externos e em segundo, a variedade de opções que o solo oferece, suas experiências na areia, no gramado e até nas pedrinhas do estacionamento. Essa importância é destacada nos PBIIEI (2006a):

Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados. (BRASIL, 2006, p. 27).

Percebe-se que esse critério foi atendido neste CMEI, conforme afirma a participante BAOBÁ: *“As diferentes características desses espaços externos. Pois as crianças podem ter um contato com várias texturas como a grama, areia, pedra e calçadas”*.

Ter um espaço diverso, amplo e convidativo não basta para que os direitos das crianças sejam concretizados. É preciso ir além, pois um espaço que não é utilizado em todo seu potencial não se torna um ambiente, permanecendo estéril e sendo utilizado apenas como uma área para servir às necessidades de ocupação de um prédio e suas paredes, que tanto engessam e diminuem o fazer pedagógico na EI.

Os núcleos identificados e analisados mostram claramente como cada participante atuante nas UEs percebe os ambientes externos e tudo o que acontece nestes. Detalhes são descritos e sobre estes o contentamento em usá-los. Ao

indicar contentamento, afirmam que brincar lá fora tem sentido para a vida das crianças e significa liberdade, alegria, aprendizado, interrelação, amizade, ser feliz, fatores potencializadores de desenvolvimento humano saudável, conforme expresso na fala de URUCUM: *“Além de promover a interação da turma com as outras crianças, sempre exploramos os elementos naturais que lá se encontram e observamos os seres vivos ao entorno. As áreas livres já nos proporcionaram momentos grandiosos de observamos uma coruja... Um verdadeiro encanto para os pequenos. Eles gostam muito de se desafiar com o parque e estimular sua imaginação com a areia ou outros elementos que por ele passam [...]”*.

A existência dos ambientes externos é fato em cada CMEI, embora com diversidade de formas, quantidade, o que há disponível em cada uma, o seu uso e a qualidade deste uso; tudo dependerá da forma como cada professor percebe sua importância e a intensidade dessa percepção. O sentido quanto à existência e às possibilidades de uso aqui entendido pelas participantes é algo concreto e faz parte do cotidiano junto ao público atendido. As observações e afirmações, embora similares, são particulares em cada uma. Aspectos como a falta de árvores que geram sombra e diminuem a exposição ao sol no momento das propostas externas são percebidos por todas, bem como a presença dessas árvores como solução para o problema é indicada por unanimidade. As participantes têm clareza da importância dessas áreas e da qualidade do seu uso.

Torna-se relevante repensar o uso dos ambientes externos e a qualidade desse uso. Estar atentos, acima de tudo, aos aspectos frágeis ressaltados pelas participantes, aspectos que destoam das diretrizes descritas nos documentos legais para a EI, uma vez que se trata do desenvolvimento humano das crianças.

Os núcleos apresentados demonstraram inúmeros fatores relacionados à exploração dos ambientes externos, sendo possível perceber que utilizá-los é necessário para potencializar o desenvolvimento pleno das crianças que frequentam os CMEIs. As professoras evidenciaram questões relacionadas a essa estrutura física, que, para se tornar um ambiente, necessita das relações entre as pessoas que utilizam esses espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à questão “Você brincou lá fora hoje?” foram trinta meses de busca por literatura, diálogo com muitos amigos, colegas e familiares, do momento do ingresso no programa em agosto de 2019 até a conclusão deste texto no início de 2022. Até aqui foram muitos desafios, além dos empasses ocasionados por uma pandemia que ainda assola nosso planeta. Como não mencionar o que nossas crianças deixaram de vivenciar durante o período de isolamento social? Seus corpos afoitos de espaços adequados para o brincar, para as interações, ficaram aguardando o retorno presencial para usufruir de seus direitos nos espaços dos CMEIs.

Possivelmente, teremos ainda muitos desafios e, quando as crianças retornarem às instituições, mais do que nunca precisarão viver intensamente nos espaços dos CMEIs.

Com a pesquisa “Você brincou lá fora hoje? Os ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras”, procurou-se compreender e evidenciar os significados e os sentidos que doze professoras atuantes em um Centro Municipal de Educação Infantil de Araucária atribuíam aos ambientes externos desta instituição.

Os estudos de Aguiar e Ozella (2006) proveram embasamento para conceituar estes termos. Os significados são definidos como produções históricas e sociais, partilhadas e socializadas pelos sujeitos, podendo modificar-se ao longo do próprio movimento histórico, mas, apesar disso, mantendo-se mais constantes que os sentidos. Logo, os sentidos tendem mais para subjetividade, da expressão cognitiva, afetiva e biológica dos participantes.

Mesmo que tenham conceitos distintos, significado e sentido estão intimamente relacionados, não sendo possível compreendê-los separados um do outro, pois a existência de um depende da existência do outro.

Os significados, por se tratarem de construções sociais coletivas, surgiram mais veementemente que os sentidos e revelaram-se similares nas falas das profissionais. Ao manifestarem os significados que davam às áreas externas do CMEI, elas relatavam, especialmente, sobre funções, papéis e as propostas realizadas: *“Parques. podem subir, pular, descer e correr, brincar com potinhos,*

balde pequenos na areia". (HIBISCO); *"São espaços que as crianças podem explorar para que tenham novas descobertas, elas conseguem interagir entre si nas brincadeiras"*. (AURORA); *"O jardim tem um parque e um espaço grande onde eles podem correr e brincar"* (IMBUÍIA).

Os sentidos, mais particulares, foram surgindo à medida em que a análise foi sendo aprofundada, quando então foi possível notar suas singularidades, perceber quais eram seus espaços favoritos e mais explorados, bem como vínculos entre adultos e crianças e retomada de memórias vivenciadas em alguns espaços: *"Nosso espaço externo do CMEI é excelente, riquíssimo para o desenvolvimento dos pequenos. Temos o privilégio de ter três parquinhos, sendo dois de areia, nosso pátio é bem grande e nossa horta ao qual as crianças adoram cuidar das plantinhas"*. (SÂNDALO).

A utilização do instrumento de pesquisa permitiu responder às questões propostas para retomar o objetivo da pesquisa e analisar aspectos gerais apontados pelos profissionais de um CMEI em Araucária-PR, sobre o uso dos ambientes externos desta instituição. Com o emprego da metodologia de análise apoiada em Aguiar e Ozella (2006) e desenvolvida por Moro (2009), foram instituídas categorias de análise, apontadas na pesquisa de núcleos de significação. A partir desses núcleos e de seus indicadores finais, tornou-se possível identificar os significados e os sentidos que as professoras atribuíam aos ambientes externos deste CMEI.

Por se tratar de crianças, da infância e a educação Infantil, o estudo revelou a urgência de ações que nos aproximem uns dos outros e, de preferência, que esta aproximação ocorra em áreas livres de paredes e que os ambientes da EI se consolidem como direito adquirido e que este seja de fato respeitado.

A pergunta que originou esta pesquisa poderia ser reformulada diante do que se buscou no início da elaboração do projeto. Poderíamos, então, dizer: "Por que você não brincou lá fora?" Afinal, foi tentando entender esse fenômeno que surgiu o interesse de aprofundar o conhecimento a respeito da questão.

Que fatores levariam profissionais da EI a permanecer por nove horas do dia dentro de uma sala com um grupo de quinze a vinte crianças, sentadas ao redor de mesas, brincando todas com os mesmos brinquedos por longos períodos? Muitas foram as constatações e afirmações que nos levaram a perceber o que acontece dentro destas instituições.

Como testemunhamos, os resultados foram apresentados em três núcleos, cuja divisão foi apenas no sentido de permitir uma análise mais evidente e abrangente, todavia, sem implicar na unidade do trabalho.

As professoras do CMEI participante não são as mesmas de onde se originou a pesquisa e, evidentemente, nesta UE, as práticas pedagógicas se mostram bem diferentes daquelas que deram incentivo à origem desta pesquisa.

No primeiro núcleo, que tratou da “Existência e características gerais dos ambientes externos”, essas professoras demonstraram um olhar atento ao que havia disponível nos ambientes externos daquele CMEI, indicando satisfação por sua amplitude e diversidade de elementos disponibilizados e valorizando cada oportunidade de exploração com as crianças, diferente do que era observado por mim no CMEI que deu origem à pesquisa, visto que naquela UE muitas turmas não utilizavam as áreas externas diariamente.

Além disso, demonstraram que estes são espaços de aprendizagem, expondo intervenções realizadas nessas áreas a fim de potencializar suas funções com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

Evidenciam, também, a presença de elementos da natureza nessas áreas, evidenciando que estes significam aproximação das crianças com aspectos fundamentais para a condição humana.

O segundo núcleo indicou as “relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem” e expôs uma variedade de possibilidades vivenciadas a partir da realização de diversas brincadeiras ao ar livre e interações entre crianças e adultos. Apresentando estes locais, mostram seu potencial para serem utilizados para diversas propostas, como ouvir uma história, cantarolar, engatinhar, deitar e rolar e relaxar, estimulando a imaginação, a criação e a magia.

Assegurar um grande período no cotidiano das crianças na EI nos ambientes externos demonstra a compreensão de que estes são tão importantes quanto os ambientes internos.

Essas áreas devem fazer parte da proposta pedagógica das UEs, pensando sua organização constantemente, potencializando seu uso e superando os desafios que emergem para sua exploração, revisitando seus projetos, discutindo com a comunidade suas possibilidades de vir a ser. A partir desses fatores, amplamente indicados por teóricos como Tiriba (2010), lembramos que gestores públicos

precisam ser conscientizados sobre a construção, reforma ou ampliação de UEs, pois, muitas vezes, com intuito de ampliar a oferta de vagas, os espaços de áreas livres são “engolidos” por prédios que vão emparedando as crianças. Tal fato já foi experimentado pela pesquisadora no CMEI onde a pesquisa surgiu, o qual, além de ter parte da área externa utilizada para construção de mais oito salas (inegavelmente necessárias), teve as árvores de seu entorno derrubadas (desnecessário).

Sobre esse fato, Tiriba (2010) ainda retoma que a frequência nas instituições não deve apenas ser um direito garantido, deve ser para as crianças uma alegria.

A partir das interpretações das informações das professoras da EI deste CMEI, foi possível refletirmos sobre o que elas têm a dizer a respeito da exploração dos ambientes externos. Quando as indagamos se os utilizam e como, encontramos elementos presentes em praticamente toda a literatura relacionada ao tema, sendo sua importância inegável e seus benefícios evidentes. Tratar desta temática apaixonante levantou ainda mais pretensões em relação às possibilidades de vivências na EI, aproximando-nos dos apontamentos tão urgentes como de Tiriba (2010), quando alerta que devemos considerar a emergência planetária que vivenciamos e que será necessário pensar os objetivos da educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar nossa existência sobre a Terra.

Segundo a autora, esse é um aspecto que não está claro em documentos, diretrizes, padrões de infraestrutura e propostas pedagógicas e, para destacá-lo, será necessário assumir as crianças também como seres de natureza. Em todos os documentos analisados pouco se fala em natureza e as crianças não são vistas como seres da natureza e sim como alguém que a observa.

No núcleo terceiro, “Limites e desafios para exploração dos ambientes externos”, a análise demonstrou uma tensão entre os limites impostos para que os ambientes externos possam ser mais bem explorados, ficando nítidas as condições estruturais que impedem o melhor aproveitamento destes espaços. No entanto, o que se percebe é uma tentativa expressiva desta unidade de desenvolver esse trabalho de maneira exemplar.

Dos núcleos podemos perceber o sentido afetivo que as professoras expressam com relação ao CMEI. Palavras como “elas adoram” apareceram várias

vezes nas respostas, evidenciando o sentido dado a esses espaços, lugares de troca, de expressividade e desenvolvimento.

Quanto aos significados, ficam evidentes as funções dadas a essas áreas. Cada espaço aparentemente tem um papel a desempenhar: “a horta onde plantamos e regamos as plantas”, “diferentes brincadeiras”, “espaço para piquenique”, “a diversidade de coisas que podemos fazer nele”. Essas declarações evidenciam a maneira como os ambientes externos são usufruídos potencialmente, dando ênfase à importância de sua existência.

Realizar pesquisa em uma unidade de EI, etapa da educação com a qual tenho contato, foi uma experiência marcante. Apesar do instrumento de pesquisa ser bastante restrito, as respostas foram suficientes para estabelecer uma ligação do que vivencio na prática da EI há alguns anos com os critérios apresentados pelas participantes. Esta experiência na EI, sem dúvidas, contribuiu significativamente para a realização desta pesquisa.

Os maiores obstáculos se relacionam com o pouco contato com o CMEI participante, devido ao distanciamento social ocasionado neste período. A recusa de algumas unidades em participar também gerou certo desconforto, impedindo um tempo maior de dedicação à pesquisa até que se definiu a que participaria.

Das respostas às 16 questões envolvendo o uso dos ambientes externos foi possível perceber que este é um elemento constitutivo de uma UE e sua exploração precisa ser tão frequente quanto dos ambientes internos.

Quando indagadas quanto à formação, as profissionais destacaram que frequentemente são orientadas a respeito da exploração dos ambientes externos. No entanto, evidenciou-se a formação interna do CMEI: *“Constantemente. Em todas as informações internas somos orientadas do quanto os espaços externos são fundamentais para as crianças e o quanto é importante se ter um olhar diretivo e intencional para estes espaços”*. (URUCUM).

Durante o ano de 2021, a SMED, através do Departamento de Educação Infantil, trouxe um Protocolo de Estudos intitulado: “Qualidade na Educação Infantil e Organização dos Espaços”. Esse processo de formação ocorreu de forma on-line e foram abordadas questões referentes a alguns documentos relacionados à temática, como os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, Parâmetros de Qualidade, volumes 1 e 2, além de textos e vídeos a respeito do assunto.

Os encontros foram divididos por núcleos regionais, nos quais os participantes tiveram contato com uma temática tão importante e pouco explorada na formação continuada deste município, sem dúvidas um grande primeiro passo.

Entre as propostas dessa formação havia a observação e registro dos espaços dos CMEIs e, a partir daí, refletir e propor melhorias para qualificar e melhorar os espaços, prevendo ações e as realizando (tarefas bastante complexas diante do quadro pandêmico).

Posteriormente, foi realizada uma apresentação, chamada de “reflexão ação”, na qual as UEs apresentaram suas considerações sobre as leituras em forma de seminário, bem como as adequações realizadas naquele momento. Chamou a atenção o quanto alguns CMEIs investiram nas modificações desses ambientes, elucidando o que já colocamos aqui com relação à responsabilização do professor da organização e muitas vezes o financiamento de melhorias em seu ambiente de trabalho.

Porém chama a atenção também a insuficiente atenção dada aos ambientes externos no decorrer das apresentações, visto que poucas unidades os mencionaram. A iniciativa dessa formação foi importantíssima e, sem dúvidas, deixou bons frutos, de modo que ressaltamos a importância da continuidade de formações que elenquem os ambientes externos com tanta importância quanto os internos.

Considerando a continuidade e o aprofundamento desta investigação, caberiam alguns questionamentos: a formação continuada leva em consideração os fatores aqui apresentados a respeito dos ambientes externos? Que fatores poderiam contribuir para que mesmo os CMEIs com os ambientes externos mais escassos e defasados possam explorá-los com qualidade? Quais políticas públicas precisam ser revistas para que o emparedamento diminua e possamos garantir uma vivência plena de infância para nossas crianças?

Há muitas fragilidades percebidas nesse processo. Rever o destino de verbas para esses ambientes seria um bom caminho para que as crianças possam brincar lá fora com qualidade, pois não basta o parque, a grama, a areia e os brinquedos plásticos, precisamos urgentemente rever essa lógica padronizada de brincar, em que as crianças têm opção de realizar os mesmos movimentos, nos mesmos brinquedos por longos anos de sua infância. Repensar os sentidos e significados

atribuídos a esses ambientes externos, pensar muito além do seu uso, ver nele outras oportunidades de exploração e, para isso, com certeza são necessários investimentos do poder público. Sintetizando o que foi apreendido do material empírico e das análises, neste estudo pretendeu-se provocar um melhor aproveitamento dos ambientes externos, uma vez que nestes as crianças demonstram mais alegria e, a partir da ótica das professoras que atuam na unidade, desenvolvem suas potencialidades físicas, psicológicas e cognitivas.

Como limitações do estudo, a primeira dificuldade encontrada no desenvolvimento da presente investigação foi o isolamento social causado pela pandemia de covid-19, que impossibilitou estar presencialmente em entrevista com as profissionais investigadas, direcionando a coleta de dados por meio de questionário on-line. Além da entrevista, pretendia-se inicialmente investigar as crianças e as famílias e também realizar um projeto de interferência no CMEI inicial.

Este estudo, portanto, possibilitou apreender os sentidos e os significados que as professoras atuantes nas unidades de educação infantil atribuem à relação que se estabelece entre a existência e o uso dos ambientes externos, possibilitando, sobretudo, conhecer os aspectos sobre o que acontece nesses espaços e as contribuições para o desenvolvimento pleno da criança.

Pode-se afirmar que esta pesquisa não se conclui neste momento, pois encerra-se apenas uma etapa para iniciar outra, retomando os dados coletados com as professoras, para que, assim, possa haver um olhar crítico que traz à tona questões adormecidas. Que a “mirada da borboleta” que abriu este estudo nos acompanhe diariamente nos CMEIs, oportunizando a apreensão de detalhes desapercibidos desta instituição.

E, ainda, com a pesquisa foi possível buscar algumas respostas que levam a refletir sobre a pergunta que tornou possível desenvolver esta dissertação de mestrado. Possibilitou indagar sobre o uso dos espaços, entender a importância deste uso e com isso refletir a minha prática como gestora na EI, compreendendo também a importância da mediação deste no processo educativo relacionado a esta temática.

Por fim, ser pesquisadora é prazeroso e desafiador. No entanto, do planejamento, envolvimento e conclusão aprendi o sentido e o significado do meu papel como docente, que minha produção histórica e cultural se constitui

diariamente nas relações com adultos e crianças e só haverá um sentido, se essas relações compartilhadas com os sujeitos do processo educativo for pautada no afeto, no respeito e na ação consciente de que somos seres em constante mudança. Nosso papel enquanto educadores que somos é tornar a presença da criança nos CMEIs mais suave e poética e fazer deles lugares de encontro, do riso, da alegria, da imaginação e da inspiração.

Esta pesquisa de mestrado foi o início de um longo caminho que pretendo percorrer sobre esta temática. Permaneceu a curiosidade de ouvir as famílias e as crianças, bem como as professoras com mais atenção e proximidade. A ideia é estender a pesquisa para mais CMEIs e também ouvir outros profissionais que atuam ali: estagiários, inspetores, zeladores, cozinheiras, pedagogos, diretores, enfim, todos os envolvidos que frequentam e usufruem desses espaços dentro de todas as suas possibilidades e limitações. Conhecer um pouco mais a história da EI deste município também ficou como projeto.

E por que não pensarmos em caminhos mais humanizadores que envolvam a comunidade na elaboração de políticas públicas que criem mais espaços ao ar livre destinados às nossas crianças?

São alguns dos caminhos possíveis, basta trilhar...

A oportunidade de concluir o mestrado profissional pela UFPR possibilitou a esta pesquisadora um caminho repleto de desafios, principalmente por percorrê-lo num momento atípico de pandemia. Foram três anos de várias leituras, disciplinas e diálogos com professores e colegas que impulsionaram este estudo até aqui. Sem dúvidas, a busca pelo aperfeiçoamento profissional foi assertiva e contribuirá para que este tema seja amplamente debatido no âmbito da EI.

Antes de concluir, registra-se o anseio de que as professoras investigadas e tantas outras possam, no decorrer de sua profissão, considerar a criança como o “ser social que ela é, sujeito de sua história e produtora de cultura” (KRAMER, 1999, p. 244).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ARAUCÁRIA. Diretrizes Municipais de Educação – Araucária, PR: Prefeitura do Município de Araucária: Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- ARAUCÁRIA. *In*: Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/arauc%C3%A1ria/>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº. 321 de 26 de maio de 1988. Aprova as normas e os padrões mínimos destinados a disciplinar a construção, instalação e o funcionamento de creches, em todo o território nacional.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul.1990. Seção 1, p. 13.563.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v. 1, 2 e 3. Brasília, 1998a.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. MEC: Brasília, DF, 2000a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 04/2000b.
- BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: v. 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC: Brasília, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF, 2009c.

BRASIL. Resolução 05/2009. Aprovado em 17 de dezembro de 2009d.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 jun. 2014.

CARNEIRO, C.; BINDÉ, P. J. A Psicologia Ecológica e o estudo dos acontecimentos da vida diária. **Estudos de Psicologia** [online], Natal, v. 2, n. 2, p. 363-376, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000200010>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARVALHO, M. C. de; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

COCITO, R. P. A Natureza como Espaço Educacional: oportunidades para a infância. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, jul.-dez., 2016, p. 94-100.

D'ARÓZ, M. S. **A vez e a voz de mulheres-mães com filhos e ou netos institucionalizados**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DEL PRIORE, M. (org.). **Histórias da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

DURLI, Z; BRASIL, M. R. A. Ambiente e Espaço na Educação Infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área**. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ELALI, G. A. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** [online], Natal. 2003, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FARIA, A. L. G. de. **O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil em Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FARIA, A. L. G. O Espaço Físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G., PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

FARIA, A. L. G. de; SANTIAGO, F. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. Descolonizando a educação. 2015. Brasil. *In*: III INTERNATIONAL CONFERENCE STRIKES AND SOCIAL CONFLICTS: COMBINED HISTORICAL APPROACHES TO CONFLICT. **Proceedings** [...]. Bellaterra : CEFID-UAB, 2016.

FARIAS, M. M. Infância e Educação no Brasil Nascente. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. de (org.). **Educação da Infância: história e política**. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 43-59.

FERNANDES, O. de S. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. *In* ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento de engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças). *In*: MOREIRA, W. W. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas-SP: Papirus, 2007, p. 109-124.

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

FRIEDMAN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

GOMES, C. M. A. **Teoria e Método para alterar a capacidade de aprender: Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HORN, M. da G. S. O papel do espaço na formação e na transformação do

educador infantil. **A Revista Criança**, Brasília-DF, n. 38, p. 29-32, jan. 2005.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOHAN, W. O. (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2004.

KOHAN, W. O. Infância e Filosofia, *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 26 jun. 2021.

LIMA, I. B. de. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores**. Feira de Santana: Appris Editora, 2015.

LOUV, R. **A última criança na natureza – resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. 1. ed. São Paulo: Ed. Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. A. de M. Por uma política nacional de educação infantil. *In*: I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994. **Anais [...]** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 14-17.

MARTINS, R. de C. **A organização do espaço na educação infantil: o que contam as crianças?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. 166 f.

MORO, C. de S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RENNER, E. **Criança: a alma do negócio**. São Paulo: Instituto Alana, 2008.

Disponível em:

<http://criancas.uol.com.br/ultnot/multi/2009/02/26/04023964D8A17326.jhtm?crianca-a-almado-negocio-04023964D8A17326>. Acesso em: 11 jul. 2021.

ROSEMBERG, F. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, M.C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. *In*: SOUZA, G. (org.). **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

STACCIOLI, G. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

SILVA, E. P. I. D. da. **Os efeitos da atuação do sistema de justiça nas políticas de educação infantil: estudo de caso no município de Araucária/PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O.T.M. **A mediação como princípio educacional**. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TERRITÓRIOS do brincar. Direção: David Reeks e Renata Meirelles. Produção: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. 2015. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/territorio-do-brincar-na-midia/territorio-do-brincar-documentario-de-david-reeks-e-renata-meirelles/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. **Anais [...]** Belo Horizonte: UFSC, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:i-seminarionacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. **Infância, escola e natureza**. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2006.

TIRIBA, L. Escola: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes. *In*: I PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL (Palestra). Brasília, 2005.