

Desemparedamento da infância

A escola como lugar
de encontro
com a natureza

Prefácio: Lea Tiriba

Organização: Maria Isabel Amando de Barros



CRIANÇA E
NATUREZA



alana

Desemparedamento da infância

A escola como lugar de encontro
com a natureza

Rio de Janeiro, julho de 2018.

2ª edição



Agradecimentos

Essa publicação não seria possível sem a contribuição de todas as pessoas, escolas e organizações que generosamente compartilharam conosco suas experiências, práticas, imagens e referências:

Brigitta Blinker

Casa Redonda Centro de Estudos

Children & Nature Network

EMEI Dona Leopoldina

Escola Ágora

Escola Amigos do Verde

Escola da Toca

Escola Rural Dendê da Serra

Escola Santi

Fundação Patio Vivo

Grupo Ambiente-Educação - PROARQ/FAU/UFRJ

International School Grounds Alliance

Lea Tiriba

Maria Farinha Filmes

Matluba Kahn

Projeto Rede - Escola Municipal de Educação Infantil

e de Ensino Fundamental Dulce de Faria Martins Migliorini

Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

Te-arte Criatividade Infantil

Escola Vila Verde

Prefácio

Com alegria recebo o convite para escrever este prefácio, cujo tema tem imensa importância para a saúde das crianças e da Terra, mas que ainda não é foco de atenção da sociedade, nem sequer dos meios acadêmicos ou dos que se ocupam da formulação de políticas públicas.

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.

Apaixonadas pelos espaços ao ar livre, atentas aos animais e seus filhotes, dispostas a encontrar-se com a água - esse elemento tão precioso que da origem à vida - elas lutam o quanto podem pelo direito de brincar com a natureza... Que paixão é essa? Quem não a vê? Quem não a escuta? Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta?

Se a Constituição brasileira de 1988 declara as crianças cidadãs de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. Entretanto, elas permane-

cem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade.

Sim, é verdade que nos últimos anos, especialmente na educação infantil, os processos culturais ganharam importância e abriram caminhos para múltiplas linguagens no processo de interação com a cultura. Entretanto, a leitura que se faz das diretrizes curriculares, que apontam as interações e a brincadeira como norte do processo pedagógico, não inclui a natureza como sujeito dos processos interativos; apenas os humanos são considerados como referência. Assim, no plano pedagógico, o ambiente natural é entendido como possível cenário das brincadeiras infantis - não como lugar fundamental à constituição humana. E, progressivamente, no ensino fundamental, médio e superior, o distanciamento se impõe de modos cada vez mais radicais.

É com base na ideia de universo como pano de fundo, cenário para as movimentações humanas, que se funda a concepção antropocêntrica da natureza como simples objeto de análise e interpretação racional, disponível aos caprichos da espécie. É essa concepção que justifica o tempo, geralmente diminuto, em que as crianças permanecem em espaços ao ar livre, possibilidade - muitas vezes com status de prêmio - que depende exclusivamente da decisão das professoras e professores ou de quem organiza as rotinas escolares; que justifica também a quase inexpressiva utilização do espaço do entorno da escola, ou mesmo a falta de acesso ao mundo exterior através das janelas. Assim, de modo radical, a pedagogia dos dias atuais reproduz a premissa de separação entre seres humanos e natureza, conformando, de acordo com os interesses da sociedade do capital, um modo de pensar, sentir e organizar a vida em que os humanos - melhor dizendo, alguns deles, os que se impõem como donos dos bens que seriam de todos - são entendidos como sujeitos

de direitos plenos; e os demais seres e entes humanos e não-humanos, como objetos de curiosidade, investigação, domínio e controle, matéria prima morta, mão de obra para a produção industrial.

Na contramão do esforço extremo de separar as crianças do mundo natural, os infantes humanos são seres da cultura cujo desenvolvimento se dá em conexão com outros seres, humanos e não-humanos. De acordo com Spinoza, são modos de expressão da natureza entrelaçados com outros modos, que buscam um bom encontro porque reciprocamente se potencializam em estado de conexão. Ao desejar a proximidade, as crianças expressam o apetite e a consciência da necessidade daquilo que as faz mais potentes. Assim, a filosofia de Spinoza nos leva a pensar que o desejo de afundar os pés na lama vem do fato de nossa espécie ser apenas uma entre outras, todas constituídas da substância única que é a vida; que os elementos do mundo natural não significam sujeira, doença, perigo, mas se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; que a proximidade da terra, da água, da areia não é favor, não é uma concessão, mas condição para a existência saudável. Se brincar na natureza é um direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializaria como acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares.

Nessa ultrapassagem, a alegria é potencializada porque, para desemparar, é preciso dialogar com as pessoas, com os movimentos sociais, com o patrimônio ambiental, elementos do entorno da escola e da cidade que, ao vivo, deixam de ser objeto de pesquisa em separado do pesquisador - paisagem investigativa abstrata - para se constituírem como espaço de vida cuja decifração exige não apenas a racionalidade, mas outras dimensões humanas. Ainda mais quando esse movimento é realizado como política pública, numa ação compartilhada com as famílias, através de uma metodologia de participação

democrática em que as comunidades escolares são autoras; em que não há um padrão pré-definido, não há um desenho arquitetônico, nem brinquedos idênticos a serem reproduzidos; em que as práticas de formação de educadores entrelaçam apropriação teórica, proximidade da natureza, vivências sensoriais, criativas e artísticas.

Como educadora que sou, recebo com alegria esta publicação que nos ajuda - especialmente aos professores e gestores mas também aos familiares - a agir no sentido de favorecer a retomada, pelas crianças, dos pátios escolares: espaços públicos que a elas pertencem! Porque se nas salas a situação de emparedamento é assegurada graças à imposição de mecanismos de controle que valorizam comportamentos e valores individualistas e competitivos, nos pátios as crianças poderão exercitar a democracia necessária às sociedades sustentáveis e democráticas: em conexão com a natureza, livres em sua movimentação, potentes na alegria de brincar, criar, revolucionar! É desses seres que o mundo necessita!

Março de 2018

Lea Tiriba

Educadora Ambientalista, Professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Coordenadora do Núcleo Infâncias Natureza e Arte (NiNa/ UNIRIO) e do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa/UNIRIO); membro do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e do Movimento Articulação Infâncias (RJ).

Sumário

Apresentação	10
Movimentos	14
Espaço e tempo para a infância	14
Educação integral, territórios educativos e bem-estar da comunidade	26
Bases legais no Brasil	33
Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados	38
Escuta das crianças	38
Formação dos educadores.....	42
Envolvimento de outros territórios e articulação comunitária.....	49
Ampliação do tempo	56
Composição, organização e uso dos espaços.....	61
Escolha dos materiais disponíveis para as crianças.....	74
Por que é importante brincar e aprender com a – e na – natureza na escola?	78
Escola é lugar de experimentar-se em movimento	80
Escola é lugar de encontros e de sentir-se bem.....	82
Escola é lugar de sentido, significado e interesse	84
Escola é lugar de brincar	86
Inspirações	88
Referências bibliográficas.....	102
Material de apoio.....	108



Apresentação

O programa Criança e Natureza é uma iniciativa recente do Alana, mas segundo Ana Lucia Villela, fundadora e presidente da organização, o programa estava em seu coração e sonhos há muito tempo. Ele nasceu das suas lembranças de infância, do seu sonho de que todas as crianças tivessem acesso a um quintal e a ambientes verdes, como ela teve.

A decisão de investir em um programa que objetiva criar condições favoráveis para que as crianças cresçam em contato com a natureza foi pautada na percepção de que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e de que lhe falta tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza.

Reconhecemos o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solididade e introspecção.

A proposta de empreender um programa que busca resgatar o contato com a natureza em uma sociedade tão desigual, predominantemente urbana e com necessidades básicas tão urgentes parece incoerente para muitos. Para nós, é validar a interdependência entre ser humano e natureza, contribuindo para a construção de outra visão de mundo, pautada pelo respeito a todas as formas de vida. É a possibilidade de transformar realidades opressoras, de repensar a cidade, de oferecer alternativas às telas. Envolve apontar caminhos que vão desde fazer pequenas escolhas cotidianas que favoreçam um contato maior com a natureza no dia a dia, a políticas públicas que



Aula de teatro em um anfiteatro ao ar livre.

incentivem a criação, o usufruto e o acesso às áreas verdes urbanas.

Em um estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, realizado pela VOX Pesquisas a pedido do Alana, a escola, em especial a pública, foi apontada como lugar fundamental para estimular o contato das crianças com a natureza. Ela acaba sendo a esperança de vivência de aspectos fundamentais da infância, já pouco possível em outros ambientes.

Em 2015, conhecemos a beleza da surpreendente trajetória de oito anos da Educação Infantil de Novo Hamburgo, RS, que em um caminho de reflexão e estudo sobre a prática, percebeu a importância de desemparedar as crianças e ressignificar o pátio escolar.

Num mundo onde a educação, sobretudo escolar, continua em grande medida pautada pelo paradigma do desenvolvimento cognitivo, essa Rede Municipal de Educação Infantil, composta por 33 escolas e uma equipe de profissionais engajados, trabalhou em parceria com os pais, a comunidade e as crianças na construção de uma proposta alicerçada na concepção de uma criança ativa, potente, produtora de cultura, que necessita e tem a possibilidade de viver em contato diário com a natureza.

Depois de Novo Hamburgo, conhecemos muitas histórias e relatos de experiências pedagógicas valiosas, no Brasil e em outros países, no universo das escolas privadas e públicas, que incluem o brincar livre e o aprendizado com a - e na - natureza como prioridade. Apesar de muitas vezes essas escolas serem vistas como lugares privilegiados por seus espaços, recursos ou equipes, elas mostram ser possível, mesmo com poucos meios e em condições precárias, ousar tirar bebês, crianças e jovens de dentro das salas para o grande mundo que há lá fora.

Embora o foco da publicação sejam os espaços escolares, iremos também considerar os espaços externos às escolas, uma vez que se influenciam mutuamente, configurando o território vivido de quem os frequenta. A esse conjunto dentro-e-fora chamaremos territórios educativos*. Simultaneamente, escolhemos contextualizar esse mo-

* Conforme termo cunhado por Ana Beatriz Goulart de Faria em BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Caderno Territórios Educativos para Educação Integral. Brasília: MEC/SEB, 2012.



vimento em sua relação com as experiências da educação integral, que compreende o sujeito em todas as suas dimensões e amplia as oportunidades de socialização e desenvolvimento. Também fizemos uma revisão das bases legais que subsidiam a presença da natureza nas práticas pedagógicas e no espaço escolar.

E, por fim, inspirados na publicação *Construindo um Movimento Nacional por Espaços Escolares Verdes em Todas as Comunidades*¹, lançada pela Children & Nature Network em 2016, apresentamos algumas ideias e pesquisas sobre os benefícios do brincar livre e do aprendizado em ambientes naturais no contexto escolar.

Nosso desejo de divulgar essas boas notícias e práticas foi a principal motivação desta publicação, cuja intenção é sistematizar e descrever alguns caminhos que, em geral, fazem parte do processo de desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares. Apesar de sabermos que cada escola ou rede de ensino, a partir de sua realidade, constrói a própria história, consideramos que esses caminhos são essenciais, já que podem contribuir para formarmos uma rede muito potente de experiências exitosas de ressignificação e requalificação dos espaços escolares e não-escolares, a partir da desregulação de sua natureza emparedada.

Esse é o nosso convite para embarcarmos juntos no movimento mundial que advoga por espaços mais amplos, mais verdes, mais naturais, e tempo e liberdade para usufruí-los na vida escolar de todas as crianças, de todas as idades.

Laís Fleury

Coordenadora do programa Criança e Natureza





Panorama da Escola Ágora de Ensino Fundamental, em Cotia (SP), onde muitas atividades são desenvolvidas ao ar livre.

Movimentos

Espaço e tempo para a infância

A escola como encontro com a natureza para todas as crianças

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário.

O jornalista Richard Louv, autor do livro *A Última Criança na Natureza*², cunhou o termo “transtorno do déficit de natureza” para descrever esse fenômeno que incide nas nossas infâncias. Não se trata de um termo médico, mas de uma forma eficaz de chamar a atenção para uma questão emergente. Simultaneamente, nos últimos anos vimos surgir muitas pesquisas que sugerem o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento*.

* Uma ampla revisão bibliográfica sobre os benefícios do contato com a natureza na infância pode ser lida em: CHAWLA, L. Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, v.30, n.4, p.433-452, 2015.

Para mais informações sobre pesquisas e estudos sobre o tema, sugerimos as bibliotecas online do programa Criança e Natureza do Alana (www.criancaenatureza.org.br/biblioteca/) e da Children & Nature Network (www.childrenandnature.org/research-library/).

Os sintomas e efeitos dessa desconexão compõem um problema sistêmico que está levando a profundos impactos em todas as gerações, especialmente crianças e idosos, afetando a qualidade de vida em todos os territórios. Os fatores responsáveis por esse cenário, como saúde, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, desenvolvimento econômico e social, violência, conservação da natureza e educação, são complexos e estão inter-relacionados. Esse cenário, no entanto, varia de intensidade dependendo da classe social e da realidade específica de cada um, e seus impactos são mais agudos e presentes nas cidades e bairros densamente habitados e de alta vulnerabilidade social, onde as condições para uma infância saudável e plena estão muito ameaçadas.

É necessário refletir sobre o modo de vida e de desenvolvimento que estamos adotando nas cidades, tendo em vista que a urbanização é um processo crescente no país e no mundo. No Brasil, a concentração da população em cidades cresceu de 75,6% em 1991³, para 84,7%, em 2015⁴. Portanto, faz sentido pensar sobre a forma como o mundo atual, sobretudo urbano, está acolhendo as novas gerações. Há diversas conquistas e avanços relacionados à infância em nosso país, como o aumento da escolaridade, a redução da mortalidade e o combate à exploração do trabalho infantil⁵. Mas não podemos deixar de considerar que os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre nos levam - adultos e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados, criando um cenário que cobra um preço muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças.

Atentos a isso, um número significativo de especialistas, educadores e pais no mundo todo, assim como no Brasil, vêm se dedi-

cando a entender o que está adoecendo e tornando as crianças nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola. Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza^{1,2}. Isso porque ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais.



A escola como lugar de encontro com o outro e de reconhecer-se.

Os sinais dados pelas crianças em sua relação com ambientes naturais demonstram a capacidade que esses espaços têm de acolher tanto sua pulsão expansiva, de movimento ou interação, quanto sua necessidade de introspecção e solidão, e apontam para a necessidade de mudanças em diversos campos como saúde, família, educação e urbanismo.

Acreditamos que uma das peças desse complexo panorama que precisa mudar são os espaços educativos escolares e urbanos e a forma como a criança e todos nós os habitamos. Assim, nos reunimos a um movimento mundial que procura dar luz à importância da naturalização dos espaços escolares e à resignificação do seu uso.

Segundo a arquiteta Mayumi Souza Lima, *“a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial”*⁶. Para muitas famílias com dificuldade de prover o que consideram essencial, a escola torna-se uma aliada, sendo o único lugar onde, bem ou mal, as crianças terão experiências típicas da infância. Em muitos casos, elas passam dez horas por dia no ambiente escolar.

Algumas pesquisas^{7,32,33,40} nos dão pistas de que as crianças têm pouco contato com a natureza nesses espaços. A razão mais aparente é o fato de parte das escolas não possuir ambientes naturais ou espaços que potencializem o brincar e o aprender ao ar livre. De fato, é notável que em alguns casos os pátios escolares sofrem com a supressão dos seus espaços, seja por serem considerados de pouca importância em termos pedagógicos, ou pelo aumento da demanda por vagas e outras infraestruturas. Porém, uma análise mais profunda do processo educacional aponta a necessidade de refletirmos e requalificarmos também as práticas, a organização,

as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo no valor do brincar e do aprender com a - e na - natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida.

O Grupo Ambiente-Educação (GAE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/FAU/UFRJ), defende a ideia de que os pátios escolares sejam pensados como elementos do sistema de espaços livres das cidades⁸. Entende-se que espaços livres urbanos são os vazios urbanos ou as áreas livres de edificações: quintais, jardins privados ou públicos, praças, parques, ruas, avenidas, rios, florestas, mangues, praias ou simplesmente vazios urbanos⁹.

*“A complexidade e a diversidade de funções e categorias do sistema de espaços livres urbanos justificam o interesse em entender o papel e a importância dos pátios escolares como ambientes de lazer e socialização – absorvendo funções antes atribuídas às praças de vizinhança – e como protagonistas o processo educativo – o que implica reconhecer a influência do entorno e de suas características socioespaciais”*¹⁰.

E, assim, os pátios escolares vêm resistindo como lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes, rituais e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações. **“Se para os educadores o locus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. Pois é lá que eles praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali, na escola: o encontro com o outro, com os outros”**¹⁰.

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com

a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades.

Temos um país de dimensões continentais, com uma riquíssima e generosa diversidade ambiental e climática, bem como tradições culturais e heranças ancestrais ancoradas na natureza. Temos inspirações e uma história rica em experiências pioneiras de aproximação entre a educação e a natureza, como foram os parques infantis estruturados pelo Departamento de Cultura da cidade de São Paulo na década de 1930, sob a direção de Mário de Andrade, implementados em diferentes bairros operários como forma de complementar a educação pública infantil no contraturno escolar¹¹. Ou, ainda, a Escola de Aplicação ao Ar Livre Dom Pedro II, a qual se estabeleceu como instituição de ensino experimental localizada no interior de um parque público (atual Parque da Água Branca, em São Paulo) e que tinha como objetos centrais de sua pedagogia a educação física e a natureza¹². E, finalmente, há a experiência pioneira e inspiradora da Escola Parque em Salvador, ou do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que, dentre as muitas realizações de Anísio Teixeira, foi a que alcançou maior repercussão no Brasil e em diversos países.



Essas experiências do passado e tantas outras que estão acontecendo agora, algumas das quais apresentadas no Capítulo 4, “Inspirações”, e muitas outras sistematizadas na plataforma *A Criança e o Espaço*¹³, nos mostram que com criatividade, coragem, políticas públicas que incentivem e regulamentem inovações e a participação de todos, poderemos superar as dificuldades e desemparedar as infâncias, conforme nos inspira Lea Tiriba¹⁴: “É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois **não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens**: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.”



O programa *Criança e Natureza* produziu diversos vídeos que são ótimos recursos complementares a essa publicação, incluindo **Verdejando o Aprender** (disponível em: <http://bit.ly/2GU3fGA>) e a entrevista de **Lea Tiriba** sobre desemparedar as crianças na escola (disponível em: <http://bit.ly/2GSRSPf>).



Quem jogou as laranjas no chão?

Na EMEI A Bela Adormecida, em Novo Hamburgo, onde o espaço para as crianças viverem a natureza era bastante reduzido, as professoras buscaram e encontraram uma forma de amenizar essa situação: fizeram uma parceria com a igreja vizinha, que dispõe de um lindo gramado rodeado de laranjeiras e bergamoteiras. Passaram então a frequentar esse espaço para fazer piqueniques, para ler e ouvir histórias e, como é uma escola principalmente de crianças ainda bem pequenas, para brincar ao ar livre vivendo e sendo natureza.



Escola também é lugar de comer fruta do pé.



O início das visitas coincidiu com o período final do ciclo das frutas e, como elas não haviam sido colhidas, havia muitas laranjas caídas pelo chão. Caídas de maduras, como dizemos popularmente. As crianças ficaram inconformadas, quase revoltadas, questionando:

– Por que as laranjas estão no chão? Quem fez isso?

Para nós, adultos, especialmente aqueles que tiveram uma infância marcada pelas brincadeiras de subir em árvore e comer a fruta “do pé”, a resposta é óbvia: – As laranjas caíram porque estão maduras demais.

Entretanto, para além da ingenuidade engraçada, se olharmos essa cena com um pouco mais de profundidade, perceberemos a denúncia das próprias crianças sobre quanto perderam: perderam a oportunidade de conhecer o doce/azedo das laranjas, de arrancar a pele ao colhê-las, e de sentir o doce perfume das flores se tivessem chegado mais cedo. Perderam as flores se transformando em frutos, os frutos crescendo e amadurecendo. Perderam a experiência, em seu paladar, do melhor momento para colher as laranjas. Perderam a oportunidade de partilhar com os familiares e amigos o excesso da colheita. Perderam o direito à interação com a natureza, empobrecendo a experiência do ser humano na relação e mistura com o mundo, nesse belo processo de construção de si mesmos.

Uma rede de experiências de naturalização dos espaços escolares: Aliança Internacional de Espaços Escolares (*International School Grounds Alliance - ISGA*)*

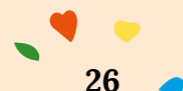


A ISGA é uma organização que articula uma rede de instituições ao redor do mundo que propõem melhorias para o aprendizado e para as experiências das crianças, por meio de mudanças na forma como os espaços escolares são desenhados e usados. Segundo essa concepção, o bem-estar das crianças e a diversidade - ecológica e física - dos espaços escolares estão intrinsecamente relacionados ao aprendizado.

Os princípios que norteiam a ressignificação e o redesenho dos espaços escolares são:

- Nutrir o desenvolvimento e o bem-estar dos estudantes em suas dimensões física, social e emocional
- Proporcionar oportunidades significativas para o aprendizado pela prática
- Refletir e abarcar a ecologia local, social e o contexto cultural
- Assumir o risco como componente essencial do aprendizado e do desenvolvimento da criança
- Conceber espaços escolares públicos e abertos, acessíveis para suas comunidades

* O programa Criança e Natureza faz parte do Conselho de Liderança da ISGA.



Chegar adiante, ir além do movimento já dominado, é descobrir-se forte e capaz.

A maior parte das experiências articuladas por essa aliança é composta por iniciativas que investiram na retirada da pavimentação dos pátios escolares, no desnivelamento do relevo dos terrenos, criando desafios para o desenvolvimento físico das crianças, e no paisagismo que proporciona conforto, bem-estar e recantos mais privados.

Assim, a ISGA propõe que o espaço escolar contenha elementos naturais que favoreçam o aprendizado por meio de experiências práticas, do livre brincar, do descanso e da contemplação, do encontro e da liberdade.



O vídeo **A natureza como espaço de acolhimento** (disponível em: <http://bit.ly/2IumWCn>) mostra depoimentos de especialistas ligados à ISGA e exprime alguns dos seus valores e ideias.



Educação integral, territórios educativos e bem-estar da comunidade

Conectando espaços e ampliando o acesso à natureza

O que é afinal o espaço escolar? O que ele nos conta sobre a concepção de educação adotada por cada escola? Como podemos relacionar os espaços de aprender com a educação integral dos alunos? Qual é o diálogo possível entre a escola e a cidade? E entre as escolas e as áreas verdes das cidades?



Estrutura simples de ser implantada que traz mudanças no relevo do pátio escolar, proporcionando desafio, diversidade de movimentos e também um cantinho privativo. Construída com a participação das famílias.



A arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação. Alguns teóricos, como Michel Foucault, identificam grandes semelhanças entre os espaços escolares e os espaços dos presídios, hospícios e hospitais, nos quais as estruturas e o funcionamento são marcados por formas de controle e punição¹⁵. Além disso, a escola, historicamente, é bastante associada à preparação de crianças e jovens para o mercado de trabalho, para o negócio – ou “negar o ócio” – e para a aceitação e adequação ao *status quo*.

Segundo a arquiteta Beatriz Goulart “os espaços de nossas escolas têm sua história ligada à história da educação brasileira [...escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, escola crítica...]. Para cada momento histórico, a respectiva tendência educacional e os respectivos modelos arquitetônicos. O fato é que, por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programa, organograma e fluxograma seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor”¹⁶. Prevalece a ideia de que só se aprende com o corpo parado. De que movimento, expansão e aprendizado não combinam, o que gera um conjunto de rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual. Uma soberania do referencial cognitivo em detrimento da experiência como construtora de conhecimento.

Para pensarmos no desenvolvimento integral das crianças, em suas múltiplas potencialidades – social, emocional, intelectual e espiritual –, é necessário superarmos essa concepção de educação esco-



lar apartada da educação formal e informal, como se a criança-aluna não fosse a que também é a criança-filha ou a criança-cidadã. Nessa perspectiva, outros saberes e dimensões, tais como a arte, a ética, a cidadania, a sensibilidade e a natureza, tornam-se tão importantes quanto o conhecimento científico. A educação integral aqui é entendida de maneira mais ampla do que o regime de horário oferecido pelas escolas ou da composição de atividades em turno e contraturno. A ideia de educação integral tem por base favorecer o desenvolvimento integral do estudante, por meio da diversificação de atividades oferecidas nos tempos e espaços escolares e não-escolares.

Goulart propõe que, *“a essência dessa proposta parte do princípio que, para garantir uma educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação de aprendizagem das crianças e dos adolescentes com sua vida e com a vida da comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. A educação integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda cidade”*¹⁶.

Como nos inspira um provérbio africano, para educar uma criança é preciso toda uma aldeia. Todos os espaços, tempos, pessoas e oportunidades da aldeia. Mas, para isso, a escola também precisa se reorganizar em seus tempos, espaços e relações. Para que uma escola se proponha a desenvolver a educação integral, é necessário que ela repense os espaços educativos disponíveis aos estudantes, seja ela uma escola de educação infantil, ensino fundamental ou médio. É preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição es-

colar. **Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros.** Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica.

Os territórios educativos são, portanto, constituídos por comunidades de aprendizagem formadas por atores que estão dentro e fora da escola. O conceito de comunidade de aprendizagem pressupõe um diálogo intersetorial em torno de um *“projeto educativo e cultural próprio para educar a si (a comunidade de aprendizagem), suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências”*¹⁷. Significa potencializar agentes educativos enquanto instituições formadoras, incluindo na escola as práticas comunitárias, bem como articular os saberes acadêmicos com os espaços de educação não formal.

Na comunidade de aprendizagem, o território urbano passa a ser potencialmente educativo. Nesse sentido, a cidade é compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Trata-se de associar a escola ao conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá intencionalmente às novas gerações experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida¹⁶.

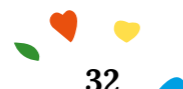
Consequentemente, o conceito de educação integral aliado ao de território educativo faz com que a própria cidade tenha que se repensar, adaptando os espaços públicos para melhorar a mobilidade ativa de crianças e adolescentes, constituindo-se como uma cidade mais amigável à infância. Quando as crianças e adolescentes tentam sair dos muros da escola e usufruir os espaços

da cidade, percebemos o quanto isso é dificultado pelo fato de as estruturas urbanas serem pensadas para os adultos e para o fluxo de veículos, do trabalho e do consumo, impondo desafios para que se possa experimentar a cidade como local de convivência e de uso democrático. Vale lembrar que o poeta Mário de Andrade, nos idos de 1935, propôs que as crianças fossem parâmetro de urbanidade. Para ele, a infância não seria completa sem o seu entorno, e o crescimento da criança e da cidade deveriam ser equivalentes e estar harmonizados¹⁸.

Experiências de políticas públicas no Brasil como o Bairro Escola, na Rede Municipal de Nova Iguaçu (RJ), e a Escola Integrada de Belo Horizonte (MG), são exemplos de como é possível fazer uma articulação intersetorial para aumentar a diversidade de oferta de atividades aos alunos. Esses projetos de educação integral levantaram os espaços ociosos, em seus territórios, que pudessem inicialmente ser usados em oficinas no contraturno (por exemplo igrejas, praças, clubes), bem como aproximaram-se da comunidade próxima às escolas para a identificação de saberes locais que foram valorizados e oferecidos em práticas educacionais. Inspirado por essas experiências, surge em 2007 o Programa Mais Educação do Ministério de Educação, sistematizando uma política nacional de educação integral que chegou a ser implantada em 60 mil escolas públicas em todo o Brasil*.

Assim, nesse contexto, os parques e as praças também são territórios educativos, bem como os espaços escolares podem ser considerados um incremento do sistema de áreas verdes das cidades. Nos Estados Unidos, os distritos escolares (equivalentes às delegacias de ensino no Brasil) estão entre os maiores proprietários de terras do país¹⁹. No Brasil não há dados sistematizados sobre essa

* Para saber mais, visite o site do Centro de Referências em Educação Integral.



relação, mas é possível inferir que as escolas representam uma parcela significativa das áreas públicas em uma cidade. Afinal, a maioria das comunidades tem uma escola. E toda escola tem algum tipo de pátio. Muitos são cobertos de concreto e fechados para a população. Poucos são usufruídos em sua plenitude pelos estudantes. Esses espaços representam uma incrível perda de oportunidades para todas as crianças, especialmente aquelas de comunidades vulneráveis.

Então faz sentido perguntar:

O que pode acontecer quando o espaço escolar quebra o cimento e ganha terra, areia e árvores? Teríamos uma rede de espaços livres dentro da cidade se tornando mais naturais, mais verdes, impactando positivamente toda a comunidade.

Num mundo onde, até 2030, 60% da população viverá em cidades²⁰, cada metro quadrado de área verde conta, já que as reservas que temos são raras, preciosas e muitas vezes inacessíveis para



Alunos da EMEI Dona Leopoldina, em São Paulo, percorreram a pé o trajeto entre a escola e a feira do bairro, explorando as ruas da vizinhança e esse local de venda de alimentos in natura.



grande parte das pessoas. A cidade de São Paulo tem 2,6 m² de área verde por habitante. A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda 12 m² de área verde por habitante²¹. Imagine o impacto nesse número se pudéssemos contabilizar os espaços escolares como áreas verdes!

E o que pode acontecer quando uma escola se associa a uma igreja, praça ou parque, e passa a levar as crianças diariamente para brincar e aprenderem por lá? A experiência e o senso comum, bem como teorias e pesquisas^{22,23}, mostram que, à medida em que esses territórios são ocupados, a violência e a depredação declinam. E espaços públicos naturais trazem vários benefícios relacionados à saúde a ao bem-estar para toda a comunidade: as pessoas andam mais e com isso tornam-se mais ativas, reduzindo a incidência de obesidade²⁴; a convivência social aumenta, bem como o sentimento de pertencimento²⁵; e, mais, alguns estudos comprovam que pessoas que habitam lugares arborizados têm menos queixas de saúde e mais bem-estar mental do que pessoas que moram em locais não arborizados²⁶.

Para a maioria das crianças vivendo em grandes centros urbanos, há poucas áreas verdes disponíveis e a segurança é uma barreira real para explorações, vivências e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Essas crianças e suas famílias vivem em bairros onde quase tudo ao redor está pavimentado e ocupado por construções ou tráfego. Nessas comunidades, nós precisamos fazer mais do que conservar a fração de natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar.



Bases legais no Brasil

O que está previsto e como pode orientar mudanças

O artigo 227 da Constituição Federal assegura com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer, entre outras condições que oferecem dignidade, respeito e protegem a infância de toda forma de negligência, exploração e maus tratos. A lei ainda salienta que a garantia desses direitos é dever de diversos setores da sociedade, da família e do Estado, conforme defende o programa Prioridade Absoluta do Alana.

Acreditamos que **as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas.** Para assegurar que as crianças usufruam desse direito durante o tempo que passam na escola, o primeiro passo é entender o que a legislação no Brasil garante, de forma a embasar as mudanças que sonhamos.

No âmbito da educação infantil, o reconhecimento da necessidade de movimento e experiências sensoriais diversas trouxe a reflexão sobre a arquitetura dos espaços escolares. O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos ultrapassassem o aspecto do paisagismo e também fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em escolas de educação infantil.

Entretanto, é notável e preocupante ao mesmo tempo que essa discussão no Brasil não tenha se estendido com a mesma qualidade



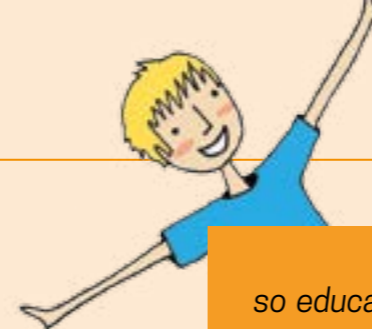
O que a lei assegura?

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** deixam claro que o espaço para a educação infantil deve propiciar “os deslocamentos e movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referências das turmas e à instituição”²⁷. Nesse sentido, os pátios escolares têm o papel fundamental de propiciar possibilidades de movimento e também de aprendizado.

No documento **Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**²⁸, a garantia da natureza no espaço escolar é expressa como um direito - “*nas crianças têm direito ao contato com a natureza*” - e detalhada em elementos e experiências como “*água, areia, canteiros, passeios em parques, estar ao ar livre*”.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**²⁹ e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes.

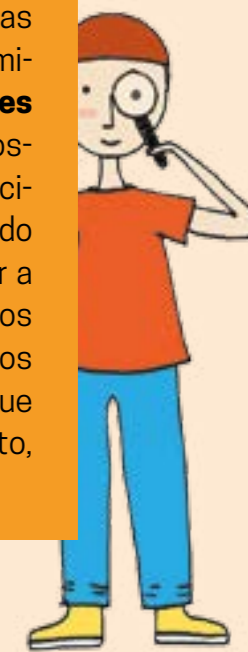
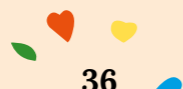
Outro documento também serve como referência para a concepção dos espaços escolares, os **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ele destaca que “*os espaços na educação infantil devem ser variados de forma a favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o proces-*



so educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos”³⁰. Este documento recomenda que o espaço deve ser “*promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios e aprendizagem, e também favorecer a interação criança-criança, criança-adulto e criança-ambiente. Deve se constituir como espaço lúdico, dinâmico, vivo, brincável, explorável, transformável e acessível para todos*”³⁰.

O **Instituto Brasileiro de Administração Municipal** recomenda que a área construída corresponda a 1/3 da área total do terreno da escola e não ultrapasse 1/2³¹. Essa é uma ótima referência para que as escolas de educação básica sejam pensadas incluindo os espaços ao ar livre como parte do seu projeto político-pedagógico e arquitetônico. E quanto maior for a presença da natureza, mais benefícios haverá para as crianças.

Tanto os **Parâmetros Básicos para Infraestrutura** quanto as **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** destacam que os espaços escolares e as propostas pedagógicas devem adaptar-se às condições geográficas, climáticas, econômicas e socioculturais de cada contexto. As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** orientam que as propostas pedagógicas devem considerar o respeito à idade e à especificidade das fases em que a criança se encontra. Compreendendo que respeitar as especificidades da infância significa respeitar a necessidade de brincar e conhecer o mundo através de todos os sentidos, faz-se fundamental “desemparedar” as crianças para os espaços externos à sala de aula e à escola, a fim de favorecer que a interação com o ambiente seja mais diversificada e, portanto, mais rica em termos de aprendizado e desenvolvimento.



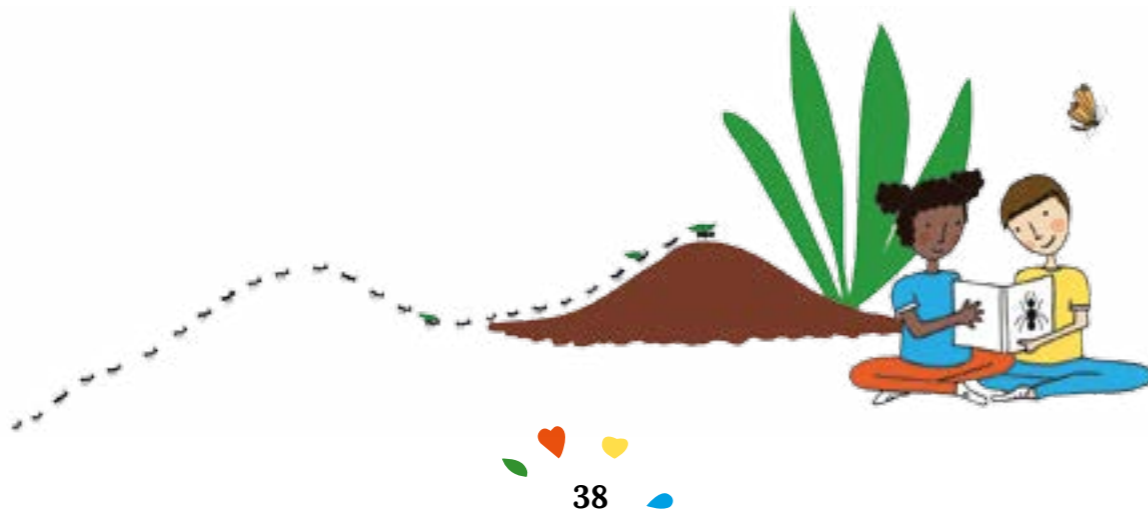
aos níveis dos ensinos fundamental e médio. O levantamento da documentação oficial, que oferece parâmetros para a infraestrutura e o uso dos espaços escolares, é muito restrito à educação infantil, como atesta o box a seguir, mesmo depois da implantação do ensino fundamental de nove anos em 2001. Nossa análise permite apontar que há muito a avançar no sentido de assegurar às crianças maiores e aos jovens seu direito de aprender, explorar, brincar e encontrar-se com a - e na - natureza no ambiente escolar.

Maria Leonor de Toledo nos alerta e provoca ao mesmo tempo: “os documentos por si só não geram mudanças. Eles expressam políticas e ajudam a materializá-las, mas não mudam a prática. O que é, então, preciso fazer para mudar essa situação? Como fazer com que a realidade das escolas se aproxime do que está escrito nos documentos?” Essa pesquisadora conclui que “é necessário agir em diferentes eixos, articulados entre si, que deem conta da multiplicidade de fatores envolvidos na questão”³².

Em nossos estudos sobre diversos casos onde essas mudanças estão acontecendo na prática, identificamos alguns desses fatores, cujo detalhamento procuramos descrever no próximo capítulo.



Todas as crianças, grandes e pequenas, têm o direito de viver experiências de contato direto com os elementos da natureza no ambiente escolar.



Caminhos para o desemparedamento e para a implementação de pátios escolares naturalizados

Escuta das crianças

As crianças expressam onde e como desejam brincar e aprender. Vamos ouvi-las?

Em seu estudo fundamental, no qual tenta entender as relações entre o visível estado de desequilíbrio ambiental e o aprisionamento das crianças nas instituições de cuidado e escolarização, Lea Tiriba faz a seguinte provocação: “o que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas”³³?

Segundo Tiriba, “as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”³³, onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar. Perguntar e sobretudo observar onde, como, quando, com quem e com que materiais elas brincam levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado. As crianças podem (e desejam!) contribuir com a transformação ou desenho dos espaços



A pista de triciclos da EMEI Dona Leopoldina em São Paulo foi um pedido das crianças.

escolares. Para isso, precisamos reconhecer e escutar suas outras formas de expressão que vão muito além da palavra, como os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas. Trabalhos como os do programa Território do Brincar, do Alana; do pesquisador Gandhy Piorski³⁴; do Mapa da Infância Brasileira (MIB); do Projeto Infâncias; e do Criacidade são alguns exemplos que podem servir de inspiração de como observar, registrar e dar voz aos dizeres das crianças e incluí-las no processo de mudança do espaço e das rotinas. Essa postura exige acreditar que a criança sabe o que é bom para si e que também é competente e tem suficiente intimidade consigo mesma para ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. E, claro, é necessário que o adulto tenha uma concepção de conhecimento e de aprendizagem que supõe um *encontro de aprendizes*, educador e criança juntos, na grande aventura de viver³⁵.

E o que elas dizem?

Nas pesquisas sobre como os alunos se sentem depois que suas escolas são reformadas, desenvolvidas pelo Grupo Ambiente-Educação (PROARQ/FAU/UFRJ), os pesquisadores notaram que as crianças de uma creche subiam nas cadeiras perto das janelas para olhar o mundo lá fora e desenhavam com muito mais frequência as esquadrias dessas janelas do que os espaços externos, dando pistas aos adultos sobre sua sensação de enclausuramento dentro das salas³⁶.

Já um estudo sobre as infâncias tupinambás³⁷ mostra que, para as crianças indígenas, o mundo natural e o mundo humano são parte de um só universo, e que os seres humanos não são tão separados dos demais seres vivos como as culturas ocidentais acreditam. Nas palavras das crianças, quando perguntadas sobre para que a natureza serve, é muito bonito ver como há uma preocupação com seu próprio ser, uma condição da biofilia promovida pelo contato muito próximo e íntimo com o mundo natural. O papel que a escola tem no processo educacional das crianças tupinambás não representa uma ruptura entre o conhecimento formal e o conhecimento indígena, mas sim uma continuidade no desenvolvimento de seu senso de pertencimento à natureza e a toda a comunidade de seres vivos.

Devemos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, qualificando-os e tornando-os melhores para elas e para os demais membros da comunidade escolar. Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano.



“Ao chegar na EMEI Dona Leopoldina, em 2012, encontrei uma escola sem projeto político-pedagógico definido, com espaços abandonados: brinquedos quebrados, tanques de areia vazios, sem ambientes organizados para as crianças, com uma rotina centrada no adulto e pautada apenas no cuidar e em atividades entre quatro paredes. A primeira ação da equipe gestora foi ouvir as crianças e a comunidade escolar sobre a escola que queriam, os sonhos que tinham. A partir das falas de todos, construímos nosso projeto político-pedagógico. E criamos o Conselho Mirim para dar força à voz das crianças, pois a ótica da criança é muito diferente da ótica do adulto. Assim, as crianças passaram a ter poder de decisão igualmente aos adultos nas discussões do fazer cotidiano. Passaram a exercer protagonismo e autoria. Suas ideias e necessidades foram transformadas em realidade: andar descalço, subir em árvores, mexer com terra, mesinhas pra brincar de fazer bolinho perto do tanque de areia, uma quadra de futebol menor, pista para triciclos e até uma casa na árvore que foi desenhada pelas crianças foi implantada com ajuda da comunidade.”

Marcia Covelo Harmbach

Diretora da EMEI Dona Leopoldina, São Paulo (SP)



Formação dos educadores

É preciso lembrar e permitir espaços e tempos de encantamento

Quando falamos em formação de professores, corremos o risco de sugerir o uso de receitas ou privilegiar modismos. Sabemos que não há uma solução que contemple toda a complexidade que envolve os processos de formação de educadores. Entretanto, desejamos chamar a atenção para alguns aspectos que tratam da transformação do olhar do educador para os espaços escolares, uma sensibilização para a potência das experiências de vida, portanto educacionais, que acontecem nos pátios e em outros territórios educativos naturais. Acreditamos que há muito a ser feito no sentido de reconhecer esses espaços como lugares que favorecem diversos aprendizados e compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens.

Consideramos que, independentemente dos caminhos da formação, é fundamental que os educadores tomem contato com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período. É possível que, a partir dessas lembranças repletas de significados e vivências, os educadores constatem que muitas delas são impraticáveis nos dias atuais. Pode surgir então a vontade de compartilhar com as crianças com quem convivem e trabalham um pouco do que viveram. **Então, os pátios escolares surgem como espaços privilegiados para fazer da escola um lugar de viver a infância.**

Além disso, as experiências vivenciadas na infância costumam influenciar fortemente a postura que assumimos em relação às experiências das crianças no pátio e nos demais espaços escolares. Tomemos como exemplo nossas memórias em relação às brincan-

deiras que envolviam algum tipo de risco, como subir em árvores ou fazer uma fogueira. Se conseguimos acessar como esses momentos foram importantes, divertidos e ricos para nós, talvez possamos vencer o medo e permitir que as crianças sob nossos cuidados também vivenciem experiências parecidas.



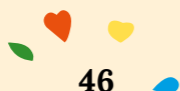
Saber avaliar riscos é fundamental, e a infância é um tempo precioso para esse aprendizado. A escola precisa reconhecer seu papel nesse processo.

O risco no brincar e no aprendizado

As crianças são capazes e competentes e se beneficiam imensamente de oportunidades de exercer sua pulsão de explorar, ir além, buscando novos desafios que desejam vencer. Nesse processo, desenvolvem e aprimoram suas habilidades em lidar com riscos e com o imprevisível. De fato, é exatamente isso que as manterá seguras ao longo da vida: chances de se tornar mais competentes, de aprender a avaliar quais riscos querem ou não correr.

Um dos significados da busca pelo risco é dar espaço tanto para o sucesso quanto para o fracasso. Nesse processo, as crianças vivenciam acidentes de pequena consequência para, com eles, aprender a evitar os grandes acidentes no futuro. Isso não quer dizer que as crianças devem ser expostas a perigos cujas consequências comprometam sua integridade, como produtos químicos, balanços quebrados ou brincar onde os carros passam. Educadores e pais devem permitir os riscos benéficos, nos quais as crianças se engajam por livre escolha e conseguem dimensionar as consequências e lidar com elas.

Há um amplo movimento mundial que defende a importância do risco no brincar e no aprendizado. Em setembro de 2017, a Aliança Internacional de Espaços Escolares (International School Grounds Alliance – ISGA) divulgou uma declaração, endossada por 38 organizações de 16 países e 6 continentes, na qual defende que “oportunidades de correr riscos são um componente essencial de espaços escolares voltados para o desenvolvimento integral da criança. Adultos e instituições têm a responsabilidade de usar o bom senso ao proporcionar e permitir às crianças e jovens atividades que envolvam assumir riscos”³⁸.



Assim como o desempareamento das crianças é essencial, o desempareamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade.

E, finalmente, destacamos a importância de valorizar a dimensão lúdica, de mobilizar e desenvolver o talento brincante dos educadores, para que eles possam garantir o direito ao brincar e à brincadeira. Esse é um dos papéis dos cursos de formação inicial e continuada de professores³⁹.

É preciso que, em cada encontro, uma brincadeira, uma música, uma memória de criança, a exploração de materiais diversos, naturais e não naturais, ajudem a manter essa dimensão acesa no corpo e no coração de cada professor. Como conclui a pesquisadora Maria Leonor de Toledo, “há que se incluir o afeto. Encantar os educadores pela natureza tal qual as crianças, e ajudá-los a acreditar que um mundo mais justo e sustentável é possível”⁴⁰.



Para mais informações sobre o risco no brincar e no desenvolvimento das crianças, assista à entrevista **A criança que se sente capaz** (disponível em: <http://bit.ly/2En6OA8>), com o instrutor de educação ao ar livre Fabio Raimo e ao vídeo **Quando o risco vale a pena** (disponível em: <http://bit.ly/2HaQT1a>).





A escola é lugar de viver experiências muito importantes da infância. Os educadores precisam estar sensíveis a elas.

O encontro da educação ambiental com o brincar

Na educação infantil de Novo Hamburgo, o desempareamento foi um processo construído ao longo das formações de educadores que nasceu do encontro de duas frentes principais: o estudo do tema *brincar* e a implantação de uma proposta de *educação ambiental e sustentabilidade*.

A equipe percebeu que era necessário pensar uma forma concreta de envolver as crianças na proposta de educação ambiental, uma vez que conceitos como reciclagem, conservação e até mesmo natureza eram muito abstratos para elas. Então, uma peça funda-



mental nesse caminho foi prestar atenção às cenas das crianças e refletir longamente sobre elas, às vezes até mais do que a teoria que acompanhava essas sessões de estudo.

Com o amadurecimento das reflexões, ficou cada vez mais clara a necessidade de levar as crianças para o lado de fora, ou seja, para os espaços externos, abertos e ricos em natureza. As crianças indicavam esse caminho em suas palavras, reações e aprendizagens.

Uma história de criança

Essa é fala de um menino de dois anos de idade, narrada pela mãe dele à sua professora na EMEI Pica-Pau Amarelo, em Novo Hamburgo:

Mãe – O que você quer dar de presente para a professora no dia dela?

Menino – Uma “coba”! (referindo-se a uma minhoca).

Mãe – Uma minhoca? Mas isso a professora não vai gostar.

Menino – Vai gostar sim!

Mãe – Eu não iria gostar de ganhar uma minhoca.

Seguem os dois nessa discussão, quando depois de imaginar várias coisas, a mãe pergunta:

– Mas por que você acha que a professora vai gostar de ganhar uma minhoca?

Ao que ele responde:



– Porque a “profi” vai colocar na planta, a planta vai dar flores e ela vai ficar feliz!

Essa criança, apesar de tão pouca idade, embasada em sua própria experiência consegue propor algo tão simples e ao mesmo tempo tão complexo: ela diz não ao consumismo e sim à vida, ao cuidado, à amorosidade e à beleza.

Saber que as crianças, ao participarem cotidianamente do manejo da composteira (que elas chamam de casa das minhocas), conseguem compreender um processo complexo e ainda relacioná-lo a outros aspectos do seu dia a dia mostrou à equipe que esse era o caminho. **Antes de ser apresentada aos problemas ambientais, a criança precisa experimentar a natureza em sua plenitude e beleza, tornar-se íntima dela, vincular-se afetivamente.** Ficou claro que a educação ambiental precisa passar pela experiência direta, livre e ancorada no brincar, e que somente quando nos sentimos íntimos da natureza iremos adotar atitudes que contribuam para uma sociedade sustentável.



Envolvimento de outros territórios e articulação comunitária

Não há espaço aberto, árvores e terra?
Olhe ao redor e procure parceiros!

A primeira coisa que pensamos quando falamos sobre inserir experiências naturais no dia a dia escolar é que é preciso ter muito espaço físico e recursos naturais diversos. Entretanto, várias experiências nos mostram que basta ter um pouco de criatividade, iniciativa e um novo olhar – no qual o brincar e o aprender na natureza são essenciais e possíveis – para empreender verdadeiras mudanças no sentido de desemparedar as crianças.

Conforme tratamos anteriormente, um caminho é ampliar o entendimento do lugar-escola, considerando o sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos ou privados da cidade como territórios educativos e parte inseparável dos lugares pedagógicos. Simultaneamente, é possível articular uma rede de saberes que se constituem a partir da formação de uma comunidade de aprendizagem. Nessas comunidades, os saberes de jardineiros, cozinheiros, pintores e de outras pessoas que atuam nas escolas tomam uma dimensão educativa, e a participação de estudantes em partes desses processos cotidianos pode ser uma forma de ampliar as ofertas de aprendizado na escola e fora dela.

Vejam que relatos inspiradores!

Escola Santi, São Paulo (SP) – situada ao lado da Avenida Paulista, no coração do caos urbano, essa escola está implantando o projeto Escola sem Paredes, em parceria com a Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz – UMAPAZ, que tem levado algumas turmas para ter aulas no Parque Ibirapuera, trocando a sala de aula por um espaço aberto. Segundo sua diretora, Adriana Cury: “estamos do lado do Ibirapuera, então por que não levar as crianças até lá?”



Alunos da Escola Santi visitam a UMAPAZ, no Parque Ibirapuera, em São Paulo.

EMEI Bela Adormecida, Novo Hamburgo (RS) – a escola tinha seu pátio bastante reduzido e, por essa razão, fez uma parceria com a igreja vizinha e teve autorização para frequentar, regularmente, o quintal da mesma, composto de um gramado com muitas árvores frutíferas, onde as crianças têm experiências que não seriam possíveis no pátio da própria escola.

Quintal da Márcia, em Nova Iguaçu (RJ) – a Escola Municipal Prof^a Irene da Silva Oliveira usa o quintal de uma moradora do bairro para fazer oficinas de educação ambiental. A Márcia, dona do quintal, acabou se envolvendo tanto que passou a desempenhar papel de educadora e não de “emprestadora de quintal”. Outra coisa interessante é que, a cada dois meses, os pais vivenciam um dia de oficina, igualzinho ao de seus filhos⁴¹.

EMEI Prof. Ernest Sarlet, Novo Hamburgo (RS) – transpor seus muros e habitar a praça vizinha era o desejo dessa escola. Embora a praça fosse ao lado, era preciso fazer um trajeto longo, principalmente para os bebês, que ainda não caminham. Para facilitar o acesso, a escola abriu um portão que dá liberdade para as crianças transitarem entre os dois espaços. Posteriormente, escreveu um projeto e captou recursos para a compra de um brinquedo de madeira para a praça, que pode ser usado tanto pelos alunos como pela comunidade escolar, num diálogo com a cidade.



Um simples portão permite que as crianças tenham acesso à praça ao lado da EMEI Prof. Ernest Sarlet. E, assim, seu mundo cresce!



As crianças da EMEI Branca de Neve, em Novo Hamburgo, foram passear no parque onde a escola está inserida e, no caminho, experimentaram mexer num cupinzeiro na companhia do guarda responsável pela segurança da área.

Entre os exemplos citados, encontramos processos no qual a educação é compreendida como responsabilidade de todos. Encontramos também inspiração sobre revitalização e apropriação de espaços públicos que trazem pertencimento e senso comunitário. E, ainda, a sugestão de envolvimento de outros aprendizes no papel de educadores.

Fazer arranjos e combinados territoriais é uma maneira de ampliar o raio de ação, movimento e aprendizado das crianças.

Como ser um Boa Praça

A praça mais próxima da escola, aquela que seria ótima para levar as crianças, está suja, maltratada e sem equipamentos? Que tal incentivar as famílias e os vizinhos do bairro a cuidarem e manterem esse espaço para que as crianças e todos possam usufruir de seus benefícios? Para ajudar nesse movimento, o programa Criança e Natureza e o Movimento Boa Praça elaboraram o manual **Como ser um Boa Praça** (disponível em: <http://bit.ly/2GUODaR>), com dicas e orientações para ocupar e revitalizar espaços públicos.

Escolas da Floresta^{42,43*}

Essa abordagem pedagógica, voltada quase sempre para a educação infantil, teve origem nos países do norte da Europa e, a partir dos resultados obtidos com suas experiências, se expandiu para diversos países, especialmente Inglaterra e Estados Unidos.

Nas Escolas da Floresta, as crianças passam a maior parte do tempo em uma área aberta, **geralmente um parque público**, acompanhadas de um grupo de educadores. Na maioria dos casos a escola conta com uma pequena base, muitas vezes apenas um depósito ou uma sala pequena, para armazenar equipamentos,

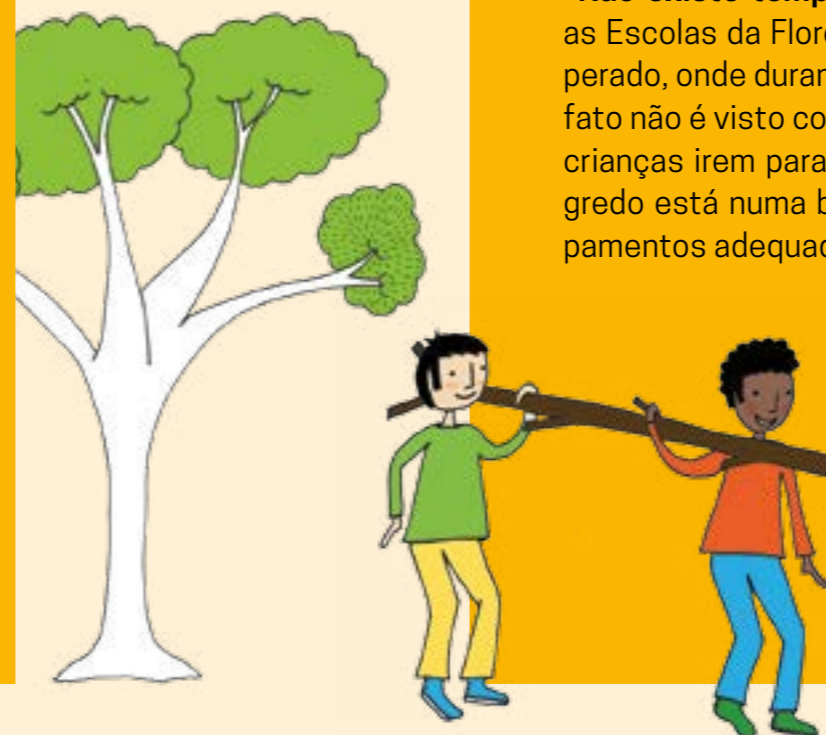
* Para mais informações sobre as Escolas da Floresta sugerimos o site da Forest School Association (UK), da Forest School for All (EUA) e o filme “Do Lado de Fora: Lições de um Jardim da Infância na Floresta” (www.schoolsoutfilm.com).



No dia a dia das Escolas da Floresta “não existe tempo ruim, existe a roupa certa”.

ferramentas, materiais de apoio, livros e recursos para os primeiros socorros. Essa base pode funcionar como ponto de encontro, abrigo para chuva intensa e banheiro. Outras escolas levam as crianças para a floresta uma parte do dia e possuem uma sede institucional regular próxima à área natural. Entre os fundamentos das Escolas da Floresta estão:

- **Brincar livre e autônomo** – as crianças se inspiram nas próprias ideias, escolhem seus próprios caminhos e têm liberdade para explorar e experimentar desenvolver aquilo que as motiva. São elas quem aponta como será cada encontro.
- **Uso de material solto, ferramentas e fogo** – as crianças dispõem de ferramentas e utensílios, além de todos os recursos naturais presentes no ambiente, como água, tron-



cos, paus, pedras, folhas etc. Esses materiais inspiram crianças e educadores a criarem infinitos arranjos e projetos em conjunto. Já o fogo é usado em diversos momentos, para aquecer, cozinhar e também pelo simples prazer de fazer uma fogueira.

- **Educadores capacitados** para observar e dar suporte para as iniciativas das crianças, ajudando-as a aprender com a experiência e criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e seguro. Os planejamentos são realizados no final do dia ou do período quando, após refletir sobre as informações e registros, o professor elabora possíveis propostas, identifica e organiza os materiais compatíveis com o momento do grupo.
- **“Não existe tempo ruim, apenas roupas inadequadas”** – as Escolas da Floresta surgiram em países com clima temperado, onde durante grande parte do ano é muito frio. Esse fato não é visto como uma dificuldade ou empecilho para as crianças irem para fora e passarem horas ao ar livre. O segredo está numa boa preparação, que inclui roupas e equipamentos adequados.

As Escolas da Floresta são um exemplo muito inspirador sobre o aproveitamento de áreas naturais públicas (parques urbanos) por atividades educacionais regulares, em um modelo que se mostra benéfico tanto para o parque quanto para a comunidade escolar envolvida.

Ampliação do tempo

Leva tempo – um tempo livre, não cronológico – para se (re)conhecer

A extensão e a qualidade do tempo que as crianças permanecem ao ar livre também é um elemento fundamental para o desemparedamento. Como se dá o acesso das crianças ao pátio? Quanto tempo por dia elas passam fora da sala? O que elas fazem quando estão lá fora? Podem correr? De que grau de liberdade usufruem? Afinal, os pátios, os quintais e as áreas externas podem ser o lugar onde a natureza se faz presente na escola.

Essa questão está muito relacionada às rotinas escolares, bem como ao equilíbrio entre atividades dirigidas e o brincar livre. Acontece que o tempo cronológico é diferente do tempo do ritmo da criança brincar. A palavra brincar tem como origem etimológica o termo latim *brinco*, referente à noção *vinculum*. Brincar seria, assim, a capacidade humana de criar vínculo com as pessoas e as coisas do mundo. A criação de vínculo tem como mola propulsora o desejo de cada um, sendo o desejo um dos sentimentos humanos mais espontâneos. Entretanto, sentir a pulsação do desejo e a manifestação do vínculo por meio do brincar demanda tempo. Mas não um tempo cronológico e sim um tempo ligado à noção grega de *kairós*: momento oportuno. Momento oportuno para a descoberta e para o vínculo com o outro, momento oportuno para brotar o desejo e o gesto espontâneo de apreender o mundo com um propósito singular. Nesse sentido, **é preciso requalificar os tempos e rotinas escolares, de forma a possibilitar que as crianças pequenas e grandes tenham um tempo bem maior do que os quinze ou vinte minutos de recreio para usufruir os pátios escolares.**



Pensar na organização do tempo e na ampliação das possibilidades de brincar livre influencia também nesse papel tão importante que já foi da rua e da família estendida e hoje é parte essencial da escola: “o lugar de reunião, de identificação com o outro, de aceitar diferenças, de construir igualdades, de compartilhar regras, de dividir responsabilidades, de sair do convívio familiar e tornar-se ser social, ou seja, de exercitar a convivência saudável e necessária à construção de nossa individualidade na referência essencial da presença do outro”⁴⁴.

Nesse sentido, cabe refletir sobre o papel de educador nesse cenário: cada vez menos o de controlador e cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo por meio do brincar, para fazer contato consigo mesmas através da introspecção e para relacionar-se com o outro através da experiência coletiva.





Há que se ter tempo para o encontro com o outro.



Uma alternativa na organização das rotinas é a eliminação das escalas para uso do pátio, pois usualmente cada turma tem um tempo pré-determinado para frequentá-lo, evitando, inclusive, o encontro entre crianças de diferentes idades. Segundo Raquel Alles Kuplich, coordenadora pedagógica da EMEI A Bela Adormecida, em Novo Hamburgo, onde essa estratégia foi implantada: *“os grupos cumpriam, com rigor, uma escala de pátio em que as turmas não se encontravam. Aos poucos, essa concepção foi desconstruída, dando lugar à compreensão de que o tempo da escala é diferente do tempo do encontro com os amigos, com os cheiros, com o sol, com o frio, com as árvores... Ir para fora não é apenas um recreio, é conhecer a vida e para isso é preciso de mais tempo do que o tempo da escala.”*

Sem essa liberdade, como aproveitar o inusitado? É necessário liberdade para olhar o céu e, percebendo que vai chover, levar as crianças para o pátio antes da chuva ou, então, prepará-las para o banho de chuva. Como conhecer o vento se não for possível sair para o pátio no momento em que venta, simplesmente porque não é o seu horário de pátio? Como observar a construção de um ninho por um novo habitante do pátio, se aquele não é o seu dia de ir para fora?

Greice Weber, professora da EMEI Aldo Pohlmann, em Novo Hamburgo, conta sobre outros benefícios inesperados dessa nova forma de organização: *“de um tempo para cá, quando paramos de fazer a escala de horário para uso do quintal, avançamos muito. As crianças se integram mais, irmãos têm oportunidade de se encontrar. Também foi um trabalho de amadurecimento do grupo de professores, eles foram percebendo que não podem estar distraídos numa “rodinha”, mas que precisam estar muito atentos às crianças.”*

E se o clima está frio e chuvoso?

O inverno é frio e com períodos prolongados de chuva e por isso as crianças, às vezes, passam longos períodos sem poder ir para o pátio com o argumento de que podem adoecer. Mas todas as crianças precisam de espaços amplos para dar vazão ao seu impulso de expansão e movimento e, ao mesmo tempo, têm grande prazer em experimentar as novas possibilidades que a chuva traz para o brincar – como as poças, cursos d’água etc. Já o frio é um ótimo convite para atividades com fogo, para se aquecer.

Com base em evidências que sugerem que o risco de infecção é menor em crianças que ficam mais tempo ao ar livre do que em salas de aula mal ventiladas⁴⁵, e que seu sistema imunológico é beneficiado pela exposição ao ambiente natural⁴⁶, a equipe de Novo Hamburgo enfrentou essa questão e alcançou avanços. “Mesmo quando chove muito a gente vai para fora porque as crianças têm necessidade de explorar esse espaço”, relata Camila da Rocha Gomes, diretora da EMEI Lápis Mágico, Novo Hamburgo.



Composição, organização e uso dos espaços

Ninhos, cabanas, troncos altos, água: desejos de nossas almas

No texto *Um Espaço que Favoreça a Infância*, Maria Amélia Peireira escreve, com base nos mais de trinta anos de experiência na Casa Redonda Centro de Estudos, que precisamos pensar em espaços para além das áreas estanques que nós, adultos, temos oferecidos às crianças. Esses espaços devem permitir que elas exerçam seu fazer mais espontâneo, o brincar, explorando e experimentando, em intensa movimentação física e psíquica, num processo incrível de crescimento e consequente aquisição das qualidades humanas que guardam em si⁴⁷.

Em Bangladesh, Matluba Khan, arquiteta vinda de uma família de educadores, debruçou-se sobre como o planejamento do pátio escolar e a inserção de diversos elementos organizados de forma intencional poderiam aumentar não só as possibilidades do brincar, como também a qualidade do ensino curricular – matemática, ciências, escrita – e a motivação dos alunos e professores em engajar-se no processo de ensino e aprendizagem. Sim, o lado de fora pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação.

Uma tendência é acreditar que o tamanho é o principal fator para que o pátio seja esse espaço mas, na verdade, as experiências vividas e também as pesquisas¹ apontam que elementos como árvores, sombras, galhos soltos, sementes, flores, terra, água, cordas e a maneira como estão organizados exerce grande influência nas atividades e no desejo de permanência no pátio, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores.

Cada escola pode adaptar, organizar e usar seu espaço de acordo com seu terreno, recursos financeiros e, principalmente, de acordo com sua trajetória pedagógica. Muitas vezes, as escolas contam também com a participação das famílias nesse processo, por meio de doação de materiais e de mutirões para a organização dos espaços e a construção de brinquedos e outras estruturas.

Nesse caminho, os pátios passam a mostrar as *marcas e vestígios*⁴⁸ das crianças, indicando que sua presença brincando, construindo, explorando, escalando, aprendendo, se sujando e se molhando, é intencional e sua apropriação e transformação desse território é legítima e desejada.

Assim, a organização, a composição e o uso dos espaços da escola deixam de ser processos estanques, com começo, meio e fim, para se tornarem processos vivos, que refletem a trajetória, o momento de vida e a diversidade da comunidade escolar que o habita. Das experiências vividas pelas crianças e adultos nascem novas ideias, estruturas, cantinhos, rituais, atividades e projetos que vão compor aquele espaço que deve ser simples, harmônico, belo e vivo.

Conforme mencionado anteriormente, há um crescente e dinâmico movimento internacional articulado pela Aliança Internacional de Espaços Escolares (International School Grounds Alliance - ISGA) em torno da criação de espaços escolares mais verdes, desafiadores e repletos de experiências diversas. Ao mesmo tempo, é possível reconhecer ricas experiências nesse sentido no contexto brasileiro, entre elas a concepção dos espaços externos da Escola Ágora.



Recomendações para a concepção dos espaços escolares

(adaptado de Kahn, 2017⁴⁹)



Diversidade: o planejamento da composição e organização dos espaços deve ser feito pensando em proporcionar oportunidades para diferentes demandas, desde o brincar barulhento, movimentado e ativo e até a contemplação, o descanso, a calma, o encontro e a solitude. É fundamental prever espaços que atendam às necessidades de expansão e contração que podem surgir, sem deixar de ter em mente que cada cantinho pode servir para múltiplas funções. Atentar também para a inclusão de locais que permitam a amplitude do olhar para além do pátio (paisagens).

Conexão: os espaços devem ser conectados por caminhos que formam uma rede que é, em si, um componente espacial relevante. Isso estimula movimento entre os espaços, circulação dos materiais por diferentes ambientes e a privacidade entre os diferentes cantinhos. Quanto mais desnível existir entre os espaços melhor. Exemplos de caminhos-conexão: percurso de discos de madeira ou pedra, trilhas ou um túnel de arbustos altos.

Ambientes naturais: quanto mais natureza melhor! Nas escolas com espaços amplos, deve-se plantar árvores, cultivar jardins e hortas e organizar tanques de areia. Uma composteira também é fundamental. Incluir corpos d'água e uma área para fogueira, na medida do possível.

Ambientes mistos: áreas onde brinquedos e outras estruturas são combinados com elementos naturais. Idealmente, os brin-



quedos (ex. balanços, casinha) ou estruturas (ex. quadras) devem ficar próximos a uma área natural ou, se não houver, árvores e plantas podem ser incorporadas a esses espaços.

Espaços para encontros em grupos grandes e pequenos: deve haver um espaço onde uma turma possa se reunir com seu professor, como um anfiteatro ao ar livre, e também cantinhos mais reservados onde um pequeno grupo possa se encontrar para conversar e brincar com mais privacidade e recolhimento, como pέργolas e pracinhas.



Apresentação teatral em um anfiteatro ao ar livre.

Esconderijos: criar ou aproveitar cantinhos escondidos e sombras que ofereçam às crianças momentos de isolamento, privacidade, sonho, contemplação e brincar solitário.



Cantinho que pode servir para encontros e também para momentos de repouso.

Riscos e desafios: é fundamental que as crianças disponham de ambientes com elementos desafiadores, como relevo acidentado, ladeiras, escadas e escadadas, assumindo que o risco benéfico – aquele cujas consequências são aceitáveis – é um componente essencial no processo de desenvolvimento da criança. Idealmente, as crianças devem ter liberdade para circular nesses ambientes de forma autônoma, sem a supervisão direta de adultos.

Beleza: todos nós temos direito ao belo, ao harmônico, e a infância é um período da vida particularmente sensível aos valores da beleza inerente à natureza e à arte. Cada flor, cada planta, pedra ou outro elemento natural ajuda a trazer a dimensão do belo ao cotidiano da criança e do jovem.

Sugestão de composição dos espaços escolares



Ambientes / Elementos	Detalhamento
Áreas naturais	Árvores frutíferas, perenes ou caducifólias, trepadeiras em cercas ou muros, arbustos, grama
Horta / Jardim	Hortaliças, leguminosas, plantas medicinais, ornamentais, flores com perfume, flores coloridas, ervas aromáticas, plantas sensíveis
Composteira	No chão, minhocários
Anfiteatro	Lugar para sentar, palco, lousa
Água	Torneira externa acessível às crianças, peixes, plantas aquáticas, cisterna
Pedras	Grandes, coloridas, cascalho, cristais
Terra	Chão batido, areia, terra para fazer barro
Materiais soltos	Baldes, potes, pás, rastelos, cestas, redes, tecidos, caixotes, giz, ferramentas reais de jardinagem e de construção, bolinhas, cordas, sementes, paus, troncos, folhas, conchas
Campo aberto	Grama, chão batido, cimento, cascalho, pedra
Brinquedos e equipamentos	Balanços, gangorra, trepa-trepa de bambu, casinha, escorregador, bancos, tocos de árvore, pracinha
Fogo	Lugar para fogueira no chão ou tacho de cobre para fazer a fogueira em cima



Basta uma corda e alguns pneus para transformar um barranco no cantinho mais legal do pátio.

Os espaços da Escola Ágora

(Ensino Fundamental, Cotia, SP)



Descrição com base na apresentação dos espaços feita pelos alunos⁵⁰:

1. Na Grécia Antiga, **Ágora** era uma praça onde aconteciam reuniões; essa escola é um lugar onde há muita interação entre as pessoas: aulas, reuniões e diversas brincadeiras.
2. Pode parecer apenas tocos de madeira colocados em forma de roda, mas é muito mais do que isso. Os **banquinhos** são um lugar onde os alunos podem conversar, estudar, pensar, refletir, relaxar, criar, compartilhar memórias, contar histórias, reviver momentos.
3. **Cabanas**: as crianças entre 7 e 12 anos têm um forte instinto de expandir sua área de exploração para além do ambiente doméstico e seguro, geralmente construindo para si refúgios e esconderijos secretos no mundo natural⁶¹. Nesse bosque de pinheiros, crianças e jovens do primeiro ao nono anos vêm construindo cabanas há trinta e dois anos, numa articulação exclusiva entre pares, sem interferência ou ingerência de adultos.
4. As **salas de aula** só têm três paredes e não têm porta e, assim, os alunos conseguem olhar ao redor. Isso cria um sistema interessante para as crianças aprenderem autocontrole: elas ouvem os barulhos mas sabem que têm uma tarefa a fazer e, então, devagar, aprendem a se concentrar para fazer seu trabalho.

5. **Mangueira**: ponto de encontro, importante referência para todos os alunos que em seus galhos sobem, brincam, conversam e se equilibram.

MAPA ELABORADO POR UMA EX-ALUNA, A PARTIR DOS USOS ANTIGOS E ATUAIS DOS ESPAÇOS



Exemplos de usos dos espaços da Escola Ágora em projetos e atividades

Amarelinha maluca

Os espaços abertos possibilitam a realização de diversas atividades de contagem e desenvolvimento de noções espaciais. A aprendizagem que passa pelo corpo, articulando sentidos e intelecto, é muito significativa nas séries iniciais. Uma das propostas vivenciadas pela turma do segundo ano é a amarelinha maluca: um aglomerado de formas circulares ou ovais contendo, cada uma, numerais da família do dez, desordenados em termos de sequência. O desafio das crianças é percorrer a amarelinha pisando apenas nas casas combinadas: sequências corretas crescentes ou decrescentes com intervalos de dez em dez, por exemplo.

Medições

Um dos projetos realizados pelo quinto ano está relacionado ao estudo das medições: como os povos antigos criaram unidades de medida, a evolução das mesmas, cálculo de superfície, área, volume, massa e dimensionamento de grandes objetos e alturas. Os alunos criam suas próprias unidades de medida, testam-nas, avaliam seu grau de precisão convertendo-as ao padrão métrico e investigam maneiras de ajustá-las. A quadra, as salas de aula e as árvores da escola estão entre os objetos cujas dimensões são investigadas.

Procurando palavras pela escola

O espaço da Ágora é repleto de informações e significados para as crianças que o exploram intensamente nas brincadeiras de hora

livre, como é chamado o recreio: árvores, plantas, bichos, minerais, construções, brinquedos confeccionados pelos próprios alunos, além de acontecimentos variados. Dele emana, portanto, uma riqueza de palavras, episódios e paisagens que podem suscitar conversas e escritas carregadas de sentido. No contexto da alfabetização, o segundo ano realiza atividades diversificadas apoiadas nessa fonte rica e dinâmica que é o espaço da escola. Uma delas consiste na divisão da turma em grupos de proximidade quanto ao domínio da escrita, os quais saem pela escola com as seguintes tarefas: escrever uma lista de palavras de coisas da escola (nomear); escrever pequenas frases ou orações que mostrem coisas que estão acontecendo nos diferentes espaços da escola (informar); elaborar a descrição de um lugar ou paisagem para que outros colegas leiam posteriormente e descubram de que local se trata (descrever).



Uma organização que remodela pátios escolares no Chile

A Fundação Pátio Vivo, com sede em Santiago, desenvolve projetos em pátios escolares para convertê-los em paisagens de aprendizagem que promovam boa convivência, brincar livre, criatividade, hábitos de vida saudáveis, contato com a natureza e aprendizagem a partir da experiência. Sua equipe de arquitetos, paisagistas e educadores acredita que o espaço é como um terceiro professor, que inspira as ações das crianças e as ajuda a aprender e se desenvolver.

Os projetos de pátios escolares da Fundação Pátio Vivo consideram o projeto político-pedagógico, as características espaciais, geográficas e o olhar de cada comunidade escolar.



Antes e depois

Nesse exemplo, desenvolvido em Santiago, em uma escola situada aos pés da Cordilheira dos Andes – Colegio Polivalente Jorge Huneeus Zegers – o projeto buscou criar uma paisagem de aprendizagem na qual os alunos tivessem contato direto com a natureza, todos os dias, não apenas visualmente, mas sim tocando-a e vivenciando-a. Para isso, usaram elementos próprios da paisagem da cordilheira, como pedras do Rio Maipo e árvores nativas, e levaram em consideração o escoamento das águas.

O pátio agora é um espaço acolhedor. Durante o recreio, as crianças pulam de pedra em pedra ou se sentam para conversar à sombra de uma árvore. E toda vez que lavam as mãos, ou bebem água, estão regando as árvores. Além disso, o declive existente foi aproveitado e transformado em uma sala de aula aberta.

Segundo Mónica Andrade, membro da comunidade escolar, “as crianças foram beneficiadas por um ambiente agradável e sustentável mas, além disso, os acidentes escolares e cenas de violência no parquinho diminuíram e a disciplina melhorou. Respiramos um clima de convivência saudável”.

Escolha dos materiais disponíveis para as crianças

Em contato com diferentes texturas e elementos as crianças realizam suas ideias

A qualidade de um ambiente é resultado de muitos fatores. Ela é influenciada pelas formas dos espaços, por sua organização funcional, pelos materiais com os quais foi construído e pelo conjunto de percepções sensoriais (iluminação, cores, clima, sons, texturas, cheiros, sabores) oferecidas pelos elementos e materiais disponíveis. A riqueza das experiências sensoriais é uma das características desejáveis de um ambiente escolar, e a qualidade e diversidade sensorial dos materiais deveria ser uma preocupação na seleção dos elementos presentes no espaço⁵².

Entretanto, ao examinar o universo dos materiais disponíveis às crianças nas escolas, podemos perguntar: por que esse repertório é composto quase exclusivamente por brinquedos industrializados, sem vida, predominantemente feitos de plástico ou outros materiais com obsolescência programada, muitas vezes decorados com personagens licenciados? Nos pátios não é diferente. Predominam os brinquedos fixos, cada vez mais próximos do chão e com pouca diversidade. Raramente vemos um trepa-trepa ou gira-gira. São considerados muito perigosos.

A reflexão sobre o desempareamento das crianças também passa pela escolha dos materiais que oferecemos a elas, pois quando ampliamos o repertório de elementos e recursos para o brincar e o aprender - no sentido sensorial e motor -, ampliamos também as possibilidades de imaginação, criação, aprendizado e movimento.



Os estudos realizados pelo pesquisador da infância Ghandy Piorski apontam que o contato com a materialidade advinda da natureza é essencial para um mergulho nos sentidos. Para Piorski, é na relação que a criança estabelece com o mundo das substâncias e matérias, da corporeidade e da artesanaria, que reside o relâmpago na imaginação da brincadeira⁵³. E, então, a criança dá vazão à sua vontade de construir, criar, montar, fazer – acessando diferentes linguagens expressivas e de experimentação, desenvolvendo habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas e elaboradas e fortalecendo elos na relação com o mundo à sua volta.

MATERIAIS SUGERIDOS

Brinquedos de madeira: apresentam peso, textura, durabilidade, vestígios do tempo e aroma diferenciados, se comparados aos brinquedos de plástico.



As crianças têm fascínio pela diversidade de texturas, formas e cores das sementes. Vale a pena ter uma ampla coleção delas na escola.



Utensílios de cozinha de louça, madeira ou metal: panelas, chaleira, colheres de pau, talheres etc. ajudam as crianças a conhecerem a materialidade original e acionam a imitação do mundo real, por meio da brincadeira, com mais inteireza e profundidade.

Materiais não estruturados: restos de madeiras (toquinhos, tábuas, tocos maiores), tecidos, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, cordas, arames etc. favorecem o potencial criativo das crianças. Brincar com “partes soltas”⁵⁴ é um convite a um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências, expandido a autoria do fazer e do aprender.

Elementos naturais: terra, areia, ar, água, barro e fogo. Esses elementos trazem, cada um deles, uma mensagem diferente e especial para as crianças. Precisamos vencer o medo de que as crianças adoeçam,



Nessa escola a casinha foi equipada com materiais de verdade.

que as afasta do contato com a água, e de que se machuquem, que as afasta do contato com o fogo, oferecendo oportunidades frequentes de interação e manejo seguro dos quatro elementos. Exemplos: assar alimentos em uma fogueira, queimar objetos de barro feitos pelas crianças em forno, plantar, construir cabanas, brincar com mangueira e baldes, cavar túneis em um tanque de areia, empinar pipa etc.

Ferramentas: as crianças têm muito interesse e atração por tudo que é de verdade. Causa frustração e impotência manusear ferramentas de “mentirinha”, feitas de matéria plástica. Devagar, sob supervisão dos adultos, é possível introduzir gradualmente as crianças no manuseio de ferramentas simples como martelo, chave de fenda e serra, ampliando o alcance do seu fazer e satisfazendo seu desejo de replicar o mundo dos adultos, construindo objetos que elas mesmas escolham.



Participar de uma fogueira é uma experiência rara para muitas crianças urbanas.

Por que é importante brincar e aprender com a – e na – natureza na escola?

Como explicar aos pais e educadores o valor do brincar e do aprender ao ar livre na escola e por que os espaços vão ganhar terra, plantas, pedras ou água? Neste capítulo, apresentamos algumas ideias e pesquisas que justificam os benefícios do desemparedamento e da ressignificação dos espaços escolares, em uma adaptação livre do mesmo capítulo incluso na publicação *Construindo um Movimento Nacional por Espaços Escolares Verdes em Todas as Comunidades*¹.


Apesar de estarmos cientes das diferenças entre nossas comunidades e os contextos de parte das pesquisas citadas, optamos por incluir esses estudos porque acreditamos que a ciência respalda os benefícios do contato com a natureza no ambiente escolar, em dimensões humanas que são comuns a diversas culturas.



Escola é lugar de **experimentar-se em movimento**

Acreditamos que, se os espaços escolares **incorporarem elementos da natureza**, o desenvolvimento físico e conseqüentemente a **saúde e o bem-estar das crianças e jovens** serão fortemente impactados.

Espaços escolares e outros territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais **umentam as possibilidades de atividade física**, por meio de um repertório de brincadeiras e atividades mais diversificadas e complexas, engajando crianças e jovens com diferentes habilidades, interesses, gêneros e idades⁵⁵.



**Árvores, pedras, troncos,
rampas, degraus = correr, cair,
pular, escalar, equilibrar-se!**

Os espaços escolares são mais ricos quando contêm **elementos naturais combinados com as estruturas dos parquinhos tradicionais** – como balanço e trepa-trepa – de forma a acomodar todos os níveis de atividade e preferências das crianças⁵⁶.

Mais diversidade de terrenos e recursos naturais = mais atividade física, desafios, diversidade de movimentos e domínio corporal.

ESPAÇOS PARA TODAS AS APTIDÕES E DESEJOS DO CORPO

Você já observou que liberdade e tempo para **brincar em espaços abertos e naturais** favorece a **curiosidade, a concentração, o interesse e a disposição para aprender?**

Escola é lugar de encontros e de sentir-se bem

A ressignificação do processo educativo pressupõe uma reflexão sistêmica e ampla, que leve em consideração a necessidade que a criança tem de experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas.

A presença da natureza nos espaços escolares pode favorecer o arranjo de lugares para encontros e relações sociais entre pares.

Liberdade e natureza são ingredientes essenciais dessas experiências.

Num mundo onde estar longe de adultos é cada vez mais raro, esses espaços representam oportunidades de **privacidade e refúgio** para que crianças e jovens entrem em **contato consigo mesmos em momentos de introspecção ou estabeleçam trocas com seus pares.**

Santuário, paraíso, esconderijo e fuga são as palavras usadas por crianças maiores para definir seus espaços escolares naturais⁵⁷.



Espaços escolares e outros territórios educativos **mais verdes e ricos em elementos naturais** podem contribuir para o **bem-estar e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais**, por meio de experiências sensíveis e restauradoras.

Esse material foi inspirado na publicação *Construindo um Movimento Nacional por Espaços Escolares Verdes em Todas as Comunidades*¹, lançada pela Children & Nature Network em 2016.

Escola é lugar de **sentido, significado e interesse**

Espaços escolares e outros territórios educativos **mais verdes e ricos em elementos naturais** contribuem para a **construção de conhecimentos** por meio de **experiências diretas e sensíveis**, que geram aprendizados importantes na vida da criança e do jovem. Essas experiências diárias com a natureza são capazes de proporcionar descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações.



A observação e a convivência com a vida mostram que os sistemas naturais se desenvolvem e evoluem, trazendo o significado de conceitos vitais como renovação, ritmo e transformação.

Aprender a pensar de forma sistêmica envolve compreender as relações, contextos e sua interdependência. A natureza pode contribuir nesse processo, nos ensinando sobre sua própria diversidade, apontando a potência que há na diferença entre os indivíduos e seus caminhos de aprendizagem.

As escolas mais verdes e o uso de diferentes espaços e elementos no ensino, em vivências e em aulas ou outras atividades mediadas, potencializa o **acolhimento de pessoas diversas e diferentes modos de aprender**.



Quando as crianças desenvolvem nesses espaços experiências significativas, elas podem ter a oportunidade de refazer a si mesmas como **estudantes capazes, interessados, curiosos, dedicados e criativos**⁵⁸.

Esse material foi inspirado na publicação *Construindo um Movimento Nacional por Espaços Escolares Verdes em Todas as Comunidades*¹, lançada pela Children & Nature Network em 2016.

Escola é lugar de *brincar*

As crianças precisam **brincar em paz na natureza**, integrando o que está dentro de si com o que está fora e fortalecendo seu **vínculo positivo com a vida**³⁵.

As áreas naturais escolares favorecem o **brincar livre e espontâneo** que é rico em entrega, cooperação, autonomia e diversidade.

A presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam **a autoria, a criatividade e a autonomia da criança**.

1. O convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e media a construção das **relações da criança com o mundo**, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza.
2. A natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os **diversos desejos e interesses** das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade.
3. O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de **encontro e contato com o outro**, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de **empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos**⁵⁹.



Inspirações

Compartilhar práticas promissoras sobre escolas que buscam integrar a natureza em seu fazer educativo, espaços e tempos é um desafio. Afinal, nosso país é imenso, com diversidade de contextos e cenários na mesma proporção. Portanto, o que pode funcionar muito bem em uma comunidade pode não se aplicar a outra. Sabemos que há experiências incríveis acontecendo nos quatro cantos do Brasil. Algumas delas integram a comunidade das Escolas Transformadoras, uma parceria entre a Ashoka Brasil e o Alana, outras integram o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, realizado pelo MEC em 2015. Outras tantas nos são desconhecidas. Em comum, elas vêm construindo metodologias próprias que tentam dar conta desse desejo, a partir das suas fragilidades e potências. São experiências muito inspiradoras que promovem esse encontro tão necessário entre a criança e a natureza no território educativo escolar e urbano.

Ainda não temos conhecimento de toda essa riqueza, por isso nossa intenção aqui é trazer alguns exemplos de escolas públicas e privadas que provoquem reflexão sobre a ressignificação de nossas práticas educativas. São experiências de educação de bebês, crianças e jovens que nos inspiram a avaliar nossas certezas e hábitos, mostrando diferentes possibilidades de conciliação da escola com a natureza, da criança com a natureza, do brincar e do aprender com a natureza. E, claro, de tudo isso com a vida.



Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Dona Leopoldina – São Paulo (SP)

Vencedora do Prêmio Desafio 2030 - Escolas Transformando o Nosso Mundo

A partir de 2012, essa escola na zona oeste de São Paulo reformulou seu projeto político-pedagógico e, buscando referências na pedagogia Freiriana (Paulo Freire) e Regiana (Reggio Emília/Loris Malaguzzi), tem trabalhado com três eixos: a arte, a educação ambiental e o brincar. Seus espaços educadores buscam resgatar as relações indivíduo-escola-bairro-comunidade-bioma, sustentando os princípios da alfabetização ecológica e da permacultura, aliados aos de Paulo Freire sobre a necessidade da construção da autonomia e da relação dialógica com crianças e adultos.

Seu projeto visa a reflexão e a construção de tempos e espaços que proporcionem a vivência da infância e o contato com a natureza, procurando transformar a escola em um lugar para encontros entre as pessoas, os animais e as plantas, por meio de múltiplas linguagens.



“Nosso objetivo principal é resgatar o espaço do quintal e da rua que as crianças perderam nesses últimos tempos, e fomentar momentos para os rituais da cultura da infância.”

Marcia Covelo Harmbach, diretora

Casa Redonda Centro de Estudos – Carapicuíba (SP)

Educação Infantil, integrante do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica

Ao longo dos seus 30 anos de existência, a Casa Redonda vem sendo um espaço na natureza, aberto ao encontro sensível com a infância, que recebe todas as manhãs cerca de trinta crianças para brincarem em liberdade de movimento, fluxo e caminhos. Nesse espaço, que se tornou uma importante referência brasileira em educação infantil e estudos sobre a cultura da infância, as crianças se relacionam natural e diretamente com os elementos, nossos indispensáveis companheiros do cotidiano: a água, a terra, o fogo e o ar, em harmonia com as estações do ano. Uma manhã na Casa Redonda é como estar diante de um cenário vivo, onde os atores-autores agem espontaneamente, como pequenas pulsações de vida em movimento e, assim, definem seus espaços e tempos de brincar.

Sugerimos uma consulta ao extenso conteúdo disponível em seu site, extraído do livro que registra essa trajetória de três décadas de aprendizados³⁵.

Escola Vila Verde - Alto Paraíso de Goiás (GO)

Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil





A Vila Verde é uma escola particular próxima ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, no município de Alto Paraíso de Goiás (GO), em uma região de cerrado. Fundada em 2010 por um grupo de pais, atualmente a escola é mantida pelo Instituto Caminho do Meio. Atende 70 alunos que aprendem, desde cedo, a cuidar do lugar em que vivem. Para isso, são estimulados a conhecer o espaço, aliando teoria e prática para, em seguida, interferirem conscientemente no meio e, finalmente, dele se apropriarem, com respeito e responsabilidade. Nesse contexto, os diversos atores da comunidade escolar são fortemente engajados nas questões ambientais, a partir das demandas do próprio espaço que ocupam. A necessidade de preservação da flora e fauna locais intensifica a conscientização sobre hábitos sustentáveis, indispensáveis à vida das futuras gerações. Segundo o diretor, Fernando Leão, “*todos os espaços da escola são espaços pedagógicos*”.



Escola Ágora - Cotia (SP)

Ensino Fundamental

Há mais de trinta anos a Ágora busca compreender o contexto atual e suas conseqüentes tendências e oferecer à sociedade aquilo que considera faltar ao mundo contemporâneo e que, mais ainda, presente que faltará no futuro. Por isso, é um exemplo de que não só a educação infantil deve ter espaços favorecedores do brincar e do aprender ao ar livre, mas o ensino fundamental também. Sua experiência com a filosofia do autocontrole (das salas abertas à falta de campainha) e da intimidade e autonomia no espaço, mostra uma compreensão muito sofisticada sobre a dinâmica que envolve a comunidade escolar, seu espaço e tempo.



Assim, num grande espaço com muitas árvores e muita fauna, em salas abertas, ambientes de uso comum e multifuncionais, aprendizados são produzidos e compartilhados entre alunos e professores, numa dinâmica que mais se assemelha à de uma usina que à de uma escola.



“Nosso mérito foi resistir, ao longo desse tempo todo, a pressões: de famílias ou de professores, que sugeriram que diminuíssemos a “hora livre”, nosso tempo pós-lanche ou pós-almoço, em que os alunos podem circular livremente por um determinado espaço, sem a tutela de professores ou de bedéis. A proibição de brinquedos vindos de casa, bem como de jogos eletrônicos e celulares, também favorece o espírito criativo das crianças, que encontram espaço e dispõem de tempo suficiente para ocupá-lo⁶⁰.”

Terezinha Fogaça de Almeida, diretora

Escola Amigos do Verde - Porto Alegre (RS)

Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil e do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica

Na década de 80, pouco se falava sobre ecologia ou conservação da natureza. Mas, em 1984, Silvia Carneiro, fundadora da Escola Amigos do Verde, inaugurou um espaço educacional integrado à natureza e às questões ambientais. A escola procura trazer uma nova visão e modelo de aprendizagem e convivência, de forma que os alunos se preparem para contribuir de forma positiva com o mundo.

Na Amigos do Verde as crianças têm a natureza como grande fonte de aprendizado e, por meio de interações com plantas e animais, num amplo espaço, elas crescem e se desenvolvem, estimuladas por um olhar questionador, amoroso e conciliador. As vivências das crianças estão intimamente ligadas ao respeito pelos ritmos da natureza e ao respeito pelo próximo, nas quais a escola é uma comunidade orgânica, que acredita que quando a criança tem experiências ela atribui sentido ao que aprende.



Escola Dendê da Serra - Serra Grande (BA)

Educação Infantil e Ensino Fundamental, integrante da Rede de Escolas Transformadoras no Brasil

Até 15 anos atrás, a região de Serra Grande, localizada entre Itacaré e Ilhéus, era praticamente inacessível. Com a abertura de uma estrada, todo o contexto desse remanescente da Mata Atlântica mudou. A pequena comunidade, de forte herança indígena e africana, passou a conviver com um afluxo de pessoas vindas de outros locais e diversas pressões ambientais, sociais, culturais e econômicas. Atualmente, a comunidade busca caminhos para preservar a biodiversidade de seu território e também sua cultura, por meio de alternativas de desenvolvimento sustentável que procuram situá-la nesse novo panorama socioeconômico.



A Associação Pedagógica Dendê da Serra faz parte desse contexto e enfrenta o desafio de adaptar a pedagogia Waldorf à realidade de Serra Grande, atendendo alunos de todas as origens, principalmente famílias de baixa renda da vila e da zona rural. A aprendizagem se dá por meio de experiências e a natureza é palco de diversos momentos da rotina e da prática pedagógica. As crianças têm liberdade e são incentivadas a explorar os rios, o mar e a mata, na região do entorno da escola, e frequentemente visitam uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) que cuida das matas, nascentes e da foz do principal rio.

“Em nossa escola não há muros e estamos cercados de matas, capoeiras e rios. Temos alunos de diferentes origens, com diferentes maneiras de se relacionar com a natureza. Há os meninos que correm, saltam e sobem em árvores com a maior facilidade; há crianças que vêm de uma realidade mais urbana e chegam na escola mostrando insegurança, falta de equilíbrio e coordenação motora, medo ou nojo de bichos, terra, areia... Ao longo do tempo, é visível como evoluem, estimuladas pelo exuberante entorno verde, cheio de vitalidade. Vão perdendo os medos, exercitam os movimentos que lhes causavam dificuldades, ganham mais segurança no âmbito motor. Por outro lado, as crianças que vêm da zona rural, muitas vezes acostumadas com uma atitude mais predatória em relação à natureza, passam por outro aprendizado importante. Despertam para um olhar de curiosidade, carinho e proteção e passam a observar e descobrir as características e o encanto de cada ser vivo. De uma maneira ou de outra, o contato com o ambiente natural em volta da escola, com a intermediação dos educadores ou nos momentos do brincar livre, tem impacto profundamente transformador em todas as crianças.”

Silvia Reichmann, fundadora e professora



Escola Santi - São Paulo (SP)

Educação Infantil e Ensino Fundamental

Com medidas simples e muita vontade, a Escola Santi promoveu diversas mudanças em seu espaço e práticas a partir de 2016. Paredes foram trocadas por janelas de vidro com vista para o jardim e luz natural. Hortas verticais, trepadeiras, minhocários, compostagem e uma boa dose de criatividade aproximaram a Santi – uma escola situada a três quadras da Avenida Paulista em São Paulo – da natureza. São 720 alunos, de 1 a 14 anos, envolvidos em processos que incluem coletar folhas, procurar insetos, cuidar das plantas, acompanhar o surgimento de flores e participar de exposições sensoriais. Em 2017, teve início o projeto Escola Sem Paredes, uma parceria com a UMAPAZ, por meio do qual alunos de cinco anos realizam atividades no Parque Ibirapuera. Lá, as crianças são incentivadas a fazer observações da natureza em atividades lúdicas e de convite à exploração.

“É muito fácil notar o envolvimento e o encantamento das crianças com todas as propostas de interação com a natureza, seja num estudo específico ou nas atividades de arte e brincadeiras. A relação com os espaços da escola também mudou para melhor. Alguns jardins estavam lá e as crianças só passavam por eles. Hoje esses jardins são delas. Talvez o principal seja uma mudança de olhar, de percepção – isso não depende de espaço nem de dinheiro. Apreciar uma nuvem, ouvir os pássaros, brincar na chuva, andar descalço, coletar folhas e galhos, encontrar bichinhos no jardim. Brincar livre, sem elementos estruturados. Trocar brinquedos de plástico por pedaços de madeira. Não custa nada e o efeito é maravilhoso.”

Adriana Cury Sonnewend, diretora geral



**Instituto Toca, Educação Sistêmica no Campo e na Cidade
Escola da Toca, Fazenda da Toca e Projeto Rede, Escola
Municipal de Educação Infantil e de Ensino Fundamental Dulce
de Faria Martins Migliorini – Itirapina (SP)**

O Instituto Toca faz parte do Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica

Inserida em um grande quintal composto por agroflorestas, meliponário, composteira, banheiro seco, galinheiro e outros elementos, está a Escola da Toca. Uma comunidade escolar rural, multisseriada, com 50 crianças de 2 a 6 anos, localizada dentro da Fazenda da Toca, uma propriedade de produção orgânica no interior de São Paulo. Tendo o horizonte como limite e a mata como sala de aula, a equipe desenvolveu sua forma integral de aprender a aprender com a natureza. Uma abordagem educativa que passaram a chamar de educação sistêmica.

Em 2016, pular, correr, saltar, plantar, colher e cozinhar deixou de ser um privilégio dessas crianças da zona rural de Itirapina, quando a ideia da educação sistêmica passou a ser desenvolvida também no meio urbano, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação. O foco era a Escola Professora Dulce de Faria Martins Migliorini, o Dulce, uma escola de período integral que atende cerca de 170 crianças em educação infantil e ensino fundamental I. Nascia, então, o Projeto Rede.

O primeiro passo foi a reformulação do currículo do período da tarde, levando a natureza para dentro da escola e as crianças para fora das salas de aula, transcendendo os muros da escola. Mais de 30 oficinas semanais foram criadas para escolha autônoma das crianças, de forma multisseriada, proporcionando a transformação das pessoas, das relações e dos espaços.



Agora, na cidade, as crianças também plantam, colhem, cozinham e compostam. Imersas em meio a uma horta agroflorestal urbana, espiral de ervas, viveiros de mudas e bioconstruções, cuidam e observam suas árvores crescerem e têm a oportunidade de brincar e explorar os ambientes verdes que a cidade proporciona. Afinal, a cidade inteira pode ser educadora!

Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RS)

Durante oito anos, entre 2008 e 2016, a equipe de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, numa parceria com profissionais de 33 escolas - diretores, coordenadores pedagógicos, professores, merendeiros, secretários de escola e profissionais de serviços gerais - estudou, refletiu, amadureceu e mudou a forma e a organização dos tempos, dos espaços esco-

lares e das rotinas, de forma que as crianças pudessem viver em contato diário com a natureza.

“Ao final do passeio, numa tarde muito agradável, depois de se pendurar no cipó, atravessar uma ponte, subir na pitangueira, fazer piquenique, provocar chuva de folhas secas, puxar e ser puxado na casca de coqueiro, entre outras brincadeiras, Ruan, aos três anos, conclui: – Hoje está um dia perfeito para brincar! Ruan havia passado a tarde no Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet, ao ar livre e sem a presença de brinquedos industrializados. Se esse local e essa condição são identificados por ele como perfeitos para brincar, então precisávamos olhar esse cenário com muita atenção e pensar como podemos proporcionar mais encontros com a alegria de viver.”

Rita Jaqueline Moraes, professora

Te-arte Criatividade Infantil – São Paulo (SP)

Educação Infantil

“É brincando que se aprende” diz uma placa localizada na rampa de entrada da escola. Diferentemente de outros espaços de educação infantil, em que a rotina é organizada por atividades direcionadas e o livre brincar ocorre nos intervalos, na Te-arte a brincadeira é a atividade principal.

Como isso acontece? Em parte pela organização dos espaços da escola, que se parece com uma casa de avó com quintal bem grande. Há uma casa principal com salão redondo, cozinha e oficina de marcenaria. Esse salão se transforma em diferentes ambientes: palco, refeitório, mesas para atividades de artes e espaço para atividades físicas.



Do lado de fora, o quintal aproveita o desnível de terreno para a divisão dos espaços, que incluem um campinho para brincadeiras e jogos, uma passagem com casinha de madeira, um tanque de areia e uma pista para carros. Todo espaço é permeado por jardins e possui horta e composteira, além de um galinheiro ao lado de um fogão a lenha.

E o livre brincar? As crianças (de 8 meses a 7 anos) têm liberdade para decidir onde ir e o que fazer. Os educadores se distribuem e se responsabilizam pelos diferentes lugares, e as crianças circulam pelos espaços escolhendo as atividades nas quais querem se envolver. Aprende-se brincando e o foco principal está no aprender a relacionar-se com o outro, inclusive com as crianças com necessidades especiais, sempre presentes.

Respeito, atitude e limite são valores que permeiam as relações, e todo esse ciclo de atividades é organizado por uma equipe coordenada por Renata Perin e orquestrada pela Therezita Pagani, fundadora da escola, que do alto de seus 86 anos vem sendo, há mais de 40, parte da vanguarda da educação infantil.

Referências bibliográficas

- (1) CHILDREN & NATURE NETWORK. *Building a National Movement for Green Schoolyards in Every Community*. San Diego: Children & Nature Network, 2016. Disponível em: <https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/2015/03/CNN_GSY_Report2016_Final.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- (2) LOUV, R. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do retorno do déficit de natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.
- (3) FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Coordenação. *Sinopse Preliminar do Censo Demográfico 1991*. Rio de Janeiro, 1991.
- (4) FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014*. Rio de Janeiro, 2015.
- (5) FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF. *ECA 25 anos: avanços e desafios para a infância e adolescência no Brasil*. Brasília, 2015.
- (6) LIMA, M. S. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989. p.102.
- (7) ROSA, M. P. L. C. R. *Escola e Natureza: o olhar das crianças da comunidade das pedras: Vargem Grande - Teresópolis (RJ)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- (8) AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O Lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.
- (9) MAGNOLI, M. M. Em busca de outros espaços livres de edificação. In: *Revista Paisagem e Ambiente - Ensaios*, no 21. São Paulo: FAU/USP, 2006. Citado por: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O lugar do pátio escolar no sistema de áreas livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.
- (10) FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritório]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 38.
- (11) DALBEN, A. (2016). Práticas educativas em uma natureza-jardim. In.: SOARES, C. L. (Org.). *Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Física e Esportes), 2016.
- (12) DALBEN, A. *Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930 - 1945)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (SP).
- (13) REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA - RNPI. *A Criança e o Espaço: a cidade e o meio ambiente*. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/criancaoespaco/>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- (14) TIRIBA, L. *Crianças da Natureza*. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- (15) FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- (16) FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritório]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 37-49.
- (17) TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003. Citado por: FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritório]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Orgs.). *O lugar do pátio escolar no sistema de áreas livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011. p. 39.
- (18) FREITAS, M. C. História da Infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mario de Andrade. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- (19) HEALTHY SCHOOLS CAMPAIGN & OPENLANDS. *Green Schoolyards: a growing movement supporting health, education and connection with nature*. 2015. Disponível em: <www.healthyschoolscampaign.org/green-schoolyards>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- (20) ONU. Rio+20: O Futuro que Queremos. *Fatos sobre as Cidades*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/cidades.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2018.
- (21) AGÊNCIA ESTADO. *Geral: SP tem só 2,6 m² de verde por pessoa*. Disponível em: <www.estadao.com.br/noticias/geral,sp-tem-so-2-6-metros-quadrados-de-verde-por-pessoa,873217>. Acesso em: 05 mai. 2015.
- (22) VERÍSSIMO, R. da S. 2012. *Espaço Público e Segurança Pública: duas abordagens teóricas de prevenção do crime e da violência*. Dissertação (Mestrado

- em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ).
- (23) KONDO, M. et al. The impact of green stormwater infrastructure installation on surrounding health and safety. *American Journal of Public Health*, v. 105, n. 3, p. 114-121, mar. 2015. Disponível em: <www.fs.fed.us/nrs/pubs/jrnl/2015/nrs_2015_kondo_001.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- (24) SALLIS, J. et al. Neighborhood built environment and income: Examining multiple health outcomes. *Social Science & Medicine*, v. 68, n. 7, p. 1285-93, abr. 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19232809>>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- (25) KUO, F. et al. Fertile ground for community: Inncercity neighborhood common spaces. *American Journal of Community Psychology*, v. 26, n. 6, p. 823-851, dez. 1998. Disponível em: <<http://illinois-online.org/krassa/ps450/Readings/Kuo%20Fertile%20Ground%20Inncercity%20Common%20Space.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- (26) AMATO-LOURENCO, L. F. et al. Metrôpoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. *Estud. av.*, v. 30, n. 86, p. 113-130, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000100113&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 jan. 2018.
- (27) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 20.
- (28) CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEB, 2009. p. 13 e 18.
- (29) BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 18 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 mar. 2017.
- (30) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 8.
- (31) INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL - IBAM. *Manual para elaboração de edifícios escolares na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBAM/CPU, PCRJ/SMU, 1996. p. 96.
- (32) TOLEDO, M. L. P. B. de. *Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ). p. 187-188.
- (33) TIRIBA, L. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.
- (34) PIORSKI, G. *Brinquedos do Chão: a natureza, o brincar e o imaginário*. São Paulo: Editora Peirópolis. 2016.
- (35) PEREIRA, M. A. P. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. São Paulo: Editora Livre, 2013. p. 221.
- (36) AZEVEDO, G. A. N. A. Avaliação Pós-Ocupação em Unidades de Educação Infantil: Uma Abordagem Transdisciplinar. In: GAZZANEO, L. M. (Org.). *Dois Séculos de brasilidade – da transferência da Corte aos países lusófonos e hispânicos: urbanismo, espacialidade e história*. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2008.
- (37) PROFICE, C. et al. Children and Nature in Tukum Village: Indigenous Education and Biophilia. *Journal of Child and Adolescent Behavior*, v. 4, n. 6, 2016. Disponível em: <https://www.esciencecentral.org/journals/children-and-nature-in-tukum-village-indigenous-education-and-biophilia-2375-4494-1000320.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- (38) INTERNATIONAL SCHOOL GROUNDS ALLIANCE - ISGA. *O Risco no Brincar e no Aprendizado*. Disponível em: <<http://www.internationalschoolgrounds.org/risk/>>. Acesso em: 12 set. 2017.
- (39) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- (40) TOLEDO, M. L. P. B. de *Relações e concepções de crianças com/sobre a natureza: Um estudo em uma escola municipal*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ). p. 101.
- (41) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- (42) O'BRIEN, L.; MURRAY, R. *Forest School: a marvellous opportunity to learn*. Social and Economic Research Group, Forest Research. 2005. Disponível em: <[https://www.forestry.gov.uk/pdf/SERG_Forest_School_research_summary.pdf/\\$FILE/SERG_Forest_School_research_summary.pdf](https://www.forestry.gov.uk/pdf/SERG_Forest_School_research_summary.pdf/$FILE/SERG_Forest_School_research_summary.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2017.
- (43) TEMPO DE CRECHE. *Escola da Floresta: crianças, natureza e aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.tempodecreche.com.br/crianca-e-nature>>

- za-2/escola-da-floresta-criancas-natureza-e-aprendizagem/>. Acesso em: 23 set. 2017.
- (44) ALMEIDA, T. F. Espaço pra virar gente. Disponível em: <<http://escolaagora.com.br/?p=332>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- (45) CARRUTHERS, E. As Experiências das Crianças ao Ar Livre: um sentimento de aventura? In: MOYLES, J. et al. *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- (46) CHAWLA, L. Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, v.30, n.4, p.433-452, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0885412215595441>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- (47) PEREIRA, M. A. P. *Um Espaço que Favoreça a Infância*. Disponível em: <<http://www.acasaredonda.com.br/pagina/34>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- (48) TOLEDO, M. L. P. B. de. *Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de Educação Infantil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (RJ). p. 51.
- (49) KHAN, M. *Environment, Engagement and Education: Investigating the relationship between primary school grounds and children's learning: A case study from Bangladesh*. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade de Edimburgo.
- (50) ESCOLA ÁGORA. *Folder institucional*. Escola Ágora, 2017.
- (51) SOBEL, D. *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens, and Bush Houses in Middle Childhood*. Brookline: Zephyr Press, 1993.
- (52) CEPPI, G.; ZINI, M. (Org.). *Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- (53) PIORSKI, G. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016. p. 10, 95 e 102.
- (54) NICHOLSON, S. The Theory of Loose Parts, An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, v. 4, n. 2, sep. 2009. Disponível em: <<https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- (55) DYMENT, J. E.; BELL, A. C. Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, v.23, n.6., p. 952-962, out. 2007. Disponível em: <<https://academic.oup.com/her/article/23/6/952/551561/Grounds-for-movement-green-school-grounds-as-sites>>. Acesso em: 04 mar. 2017.
- (56) LUCHS, A., FIKUS, M. Differently designed playgrounds and preschooler's physical activity play. *Early Child Development and Care*. Ago. 2016. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2016.1213726>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- (57) CHAWLA, L. et al. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health Place*, v. 28, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24691122>>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- (58) MAYNARD, T. et. al. Child-initiated learning, the outdoor environment and the 'underachieving child.' *Early Years*. v. 33, p. 212-225, 2013. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09575146.2013.771152>>. Acesso em: 08 mar. 2017.
- (59) ACAR, I.; TORQUATI, J. The power of nature: Developing pro-social behavior towards nature and peers through nature-based activities. *Young Children*, v. 70, n.5, p. 62-71, 2015. Disponível em: <<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context=famconfacpub>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- (60) ALMEIDA, T. F. *A construção de cabanas como favorecedora do autoconhecimento*. Disponível em: <<http://escolaagora.com.br/?p=1211>>. Acesso em: 24 jun. 2017.



Material de apoio

O programa Criança e Natureza produziu os seguintes vídeos relacionados ao tema do desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares. Eles podem contribuir para ampliar e disseminar o debate provocado por essa publicação.

Desemparedar as crianças na escola

Nesta entrevista, a professora Lea Tiriba chama a atenção para a importância de desemparedar as crianças na escola, permitindo que elas se relacionem com os elementos do mundo natural, para que possam realizar plenamente seu potencial, indo ao encontro de sua própria natureza. [Disponível em: http://bit.ly/2GSRSPf](http://bit.ly/2GSRSPf).

Educação Infantil e o livre brincar na natureza

A educadora Marcia Harmbach conta, a partir de sua experiência como diretora da EMEI Dona Leopoldina em São Paulo, o quanto é fundamental garantir para a criança, no espaço escolar, o brincar livre na natureza para seu desenvolvimento cognitivo, social e psíquico. [Disponível em: http://bit.ly/2HaRLfJ](http://bit.ly/2HaRLfJ).

Quando o risco vale a pena

Este vídeo demonstra como é fundamental para o desenvolvimento da criança aprender a correr - e avaliar - riscos para tornar-se um adulto resiliente e capaz de explorar o mundo, em

vez de temê-lo. A natureza é o ambiente ideal para que a criança se depare com situações que a ajudarão a aprender sobre seus limites e possibilidades. [Disponível em: http://bit.ly/2HaQTla](http://bit.ly/2HaQTla).

A natureza como espaço de acolhimento

Especialistas na temática criança e natureza, internacionalmente conhecidos, falam sobre a importância de a criança se relacionar com ambientes naturais, e sobre como a escola e outros espaços de formação, além da própria família, podem contribuir, fortalecer e se comprometer com a fluidez e permanência dessa relação. [Disponível em: http://bit.ly/2IumWCn](http://bit.ly/2IumWCn).

Verdejando o aprender

Este vídeo inspira a reflexão sobre o que é de fato importante nos espaços escolares, sugerindo que “desemparedar” as crianças e oferecer a elas elementos naturais para brincar no dia a dia escolar é fundamental para seu desenvolvimento físico, psíquico e social. [Disponível em: http://bit.ly/2GU3fGA](http://bit.ly/2GU3fGA).

A criança que se sente capaz

A entrevista com o instrutor de atividades ao ar livre Fabio Raimo discute o valor do risco para o desenvolvimento da criança, demonstrando como o brincar ao ar livre na natureza é a prática mais propícia para que as crianças aprendam a lidar com seus medos, superar seus limites e sentir-se capazes de interagir em segurança com o ambiente e com o mundo. [Disponível em: http://bit.ly/2En6OA8](http://bit.ly/2En6OA8).

ALANA

www.alana.org.br

Presidente

Ana Lucia Villela

Vice-Presidentes

Alfredo Villela Filho
Marcos Nisti

CEO

Marcos Nisti

Diretora Administrativo-Financeira

Lilian Okada

Diretora de Advocacy e Direitos da Criança

Isabella Henriques

Diretora de Comunicação e Educação

Carolina Pasquali

INSTITUTO ALANA

Diretoras-executivas

Carolina Pasquali
Isabella Henriques

Diretora de Educação e Cultura da Infância

Erika Pisaneschi

Diretora Alana Rio

Lais Fleury

Tesoureiro

Daniel Vieira da Costa

Conselho Consultivo

Carlos Alberto Libânio Christo (Frei Betto)
Claudia Leme Ferreira Davis
Jordana Berg
Maria Lúcia Zoega de Souza
Paulo Velasco

Conselho Fiscal

Eduardo Marchetti Rios
Henri Penchas
Richard Lyon Thorp Bilton

PROGRAMA CRIANÇA E NATUREZA

www.criancaenatureza.org.br

Coordenadora

Laís Fleury

Pesquisadora

Maria Isabel Amando de Barros

Assessora Pedagógica

Paula Mendonça

Assessora de Comunicação

Raika Julie Moises

Consultora de Comunicação

Regina Cury

Representante na Europa

Tatiana Cyro Costa

Assistente Administrativo

Marlon Silva de Sousa

Estagiários

Gabriela Guth
Ana Clara Dias Gualda Pereira
Vitor Matsumoto Sório

DESEMPAREAMENTO DA INFÂNCIA: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza

Coordenação

Lais Fleury

Organização

Maria Isabel Amando de Barros

Texto

Maria Isabel Amando de Barros, Paula Mendonça de Menezes (Criança e Natureza)

Rita Jaqueline Morais (Professora da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo)

Colaboração e Revisão

Ana Beatriz Goulart de Faria (Projeto Âncora e Cenários Pedagógicos)

Ana Claudia de Arruda Leite (Educação e Cultura da Infância – Instituto Alana)

Ariete Brusius, Claudéria dos Santos, Gilmar de Campos Goulart, Letícia Caroline da Silva Streit, Luciane Frosi Piva, Regina Gabriela Gomes (Professores da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo)

Ilustrações

Graziella Mattar

Revisão

Regina Cury

APOIO ALANA

Comunicação

Laura Leal
Luiza Esteves

Educação e Cultura da Infância

Raquel Franzin

Administrativo e Financeiro

Keillane Feitosa

Secretária Executiva

Vilmara Nunes

Imagens

Acervo da Escola Ágora, SP (p. 71)
Acervo da Fundação Pátio Vivo, Chile (p. 73)
Acervo do Projeto Rede – Escola Dulce de Faria Martins Migliorini, SP (p. 99)
Acervo da EMEI Dona Leopoldina, SP (p. 31, 39)
Acervo da Escola Dendê da Serra, BA (p. 37 inferior, 95)
Acervo da Escola Santi, SP (p. 50)
Acervo da Escola Vila Verde, GO (p. 92)
Andressa dos Santos Canfil | EMEI Aldo Polhmann, RS (p. 60)
Brigitta Blinkert | Escola da Floresta, Alemanha (p. 54)
Joel Reichert: EMEI Aldo Pohlmann, RS (p. 37 superior); EMEI Arca de Noé, RS (p. 25, 67); EMEI Branca de Neve, RS (p. 52); EMEI Lápis Mágico, RS (p. 22); EMEI Paulo Sérgio Gusmão, RS (p. 26); EMEI Pica-Pau Amarelo, RS (p. 58 inferior, 76, 79); EMEI Professor Ernest Sarlet, RS (p. 09, 51); EMEI Vovô Werno, RS (p. 46, 77)
Maria Farinha Filmes | EMEI Dona Leopoldina, SP (p. 17, 75, 90)
Rinaldo Martinucci | Escola Ágora, SP (capa, p. 11, 14-15, 43, 58 superior, 64, 65, 89, 93, 107)
Simone Ezaki | Te-arte Criatividade Infantil, SP (p. 101)



Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual CC BY-NC-SA

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Iniciativa



Realização



Apoio



A Aliança Internacional de Espaços Escolares (International School Grounds Alliance - ISGA) apoia esta publicação.



“ Como educadora que sou, recebo com alegria esta publicação que nos ajuda – especialmente aos professores e gestores mas também aos familiares – a agir no sentido de favorecer a retomada, pelas crianças, dos pátios escolares: espaços públicos que a elas pertencem!”

Lea Tiriba, educadora ambientalista
e professora da Escola de Educação da UNIRIO

“ Acreditamos que as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a – e na – natureza, e que os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade, incluindo as escolas.”

Maria Isabel Amando de Barros,
pesquisadora do programa Criança e Natureza