

# APRENDIZAGEM BASEADA NO LUGAR: UTILIZAÇÃO DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM ÁREAS RURAIS NA NORUEGA E NA ESCÓCIA

Bronwen J. Cohen<sup>1</sup>  
Wenche Rønning<sup>2</sup>

*RESUMO:* Dois estudos de caso de aprendizagem ao ar livre, da Noruega e da Escócia, ilustram maneiras pelas quais as comunidades podem ajudar no desenvolvimento e na conformação de suas escolas e serviços de educação infantil. Apresentados em seus contextos geográficos e históricos, incluindo uma análise descritiva de seus sistemas pré-escolares e educacionais, argumenta-se que o uso criativo dos ambientes rurais na aprendizagem de crianças pequenas ilustra o poder da parceria com as comunidades. No entanto, o “experimentalismo democrático” criativo desse tipo de educação requer flexibilidade no currículo e uma cultura educacional de apoio.

*Palavras-chave:* Aprendizagem baseada no lugar. Aprendizagem ao ar livre. Natureza. Experimentalismo democrático. Criança e agência comunitária.

*Place-based learning: making use of nature in young children's learning in rural areas in Norway and Scotland*

*ABSTRACT:* Two case studies in outdoor learning from Norway and Scotland illustrate ways in which communities can help in developing and shaping their Early Childhood Education

---

<sup>1</sup>Universidade de Edimburgo – Edimburgo, Escócia. E-mail: bronwen.cohen@ed.ac.uk

<sup>2</sup>Universidade Nord – Bodø, Noruega. E-mail: wenche.ronning@nord.no

DOI: 10.1590/CC0101-32622017176129

and Care (ECEC) services and schools. Presented in their geographical and historical context, including a descriptive analysis of their preschool and education systems, it is argued that their creative use of rural environments in the learning of young children illustrate the power of partnership with communities. However, creative “democratic experimentalism” of this kind requires flexibility within the curriculum and a supportive educational culture.

*Keywords:* Place-based learning. Outdoor learning. Nature. Democratic experimentalism. Child and community agency.

## INTRODUÇÃO

**A**prendizagem baseada no lugar é uma abordagem educacional que usa atividades econômicas, culturais e sociais locais para se engajar mais efetivamente, com as crianças e jovens, no contexto de suas vidas. Ela é resultado de uma longa história e um amplo movimento (COHEN; RØNNING, 2014; COHEN; KORINTUS, 2016; GRUENEWALD; SMITH, 2008; SMITH; SOBEL, 2010; WATTCHOW; BROWN, 2011). Neste artigo, exploraremos um aspecto da aprendizagem baseada no lugar: como serviços pré-escolares e escolas primárias em áreas rurais no norte da Noruega e na Escócia estão adotando abordagens pedagógicas que usam ambientes e recursos externos locais.

Tanto a Noruega (5,2 milhões de pessoas) quanto a Escócia (5,3 milhões), desde longa data, possuem sistemas educacionais estabelecidos e, ao longo do último meio século, desenvolveram seus serviços de cuidado e educação infantil (Early Childhood Education and Care Services — ECEC) como parte desses sistemas. Apresentaremos primeiramente esses sistemas, suas formas e seus níveis de provisão nas áreas rurais, antes de examinar algumas das maneiras pelas quais a natureza e os ambientes externos são utilizados para promover a aprendizagem das crianças pequenas. Nossos exemplos serão extraídos de duas áreas: o condado de Nordland, na Noruega, e quatro localidades administrativas das Highlands e Islands of Scotland<sup>1</sup>. Ambas as áreas têm densidades populacionais bem abaixo das

médias nacionais. O condado de Nordland, na Noruega, tem pouco mais de 240 mil habitantes e densidade populacional de seis pessoas por km<sup>2</sup>, em uma área que inclui grande quantidade de pequenas e grandes ilhas. As quatro localidades nas Highlands e Islands of Scotland têm população total de pouco mais de 300 mil habitantes e densidade populacional de 11 pessoas por km<sup>2</sup> e também contam com muitas ilhas. Em ambas existem áreas urbanas. Em Nordland, a capital do condado, Bodø, tem mais de 50 mil habitantes, e nas Highlands e Islands of Scotland, há uma cidade de mais de 60 mil habitantes, além de várias cidades pequenas. A grande maioria da população nessas áreas é etnicamente branca, mas, além de suas línguas nacionais (norueguês e inglês), as duas possuem grupos de línguas indígenas. As três línguas oficiais *sami* dos povos indígenas noruegueses podem ser encontradas em Nordland, enquanto no patrimônio linguístico das Highlands e das Islands of Scotland estão incluídos os dialetos gaélico e escocês, *shetlandic* e *orcadian*. Ambas as áreas tiveram um pequeno, mas significativo, aumento na migração, trazendo mais diversidade para a população (COHEN; RØNNING, no prelo).

Apesar dessas semelhanças, os exemplos que examinaremos aqui foram, em certa medida, configurados pelos contextos históricos, socioeconômicos, políticos e culturais em que se desenvolveram e se inspiraram em suas próprias tradições pedagógicas. Eles nos permitem ver diferentes maneiras pelas quais pré-escolas e escolas usam ambientes locais e atividades econômicas, sociais e culturais, não somente como ferramentas de aprendizagem, mas também como forma de contribuir para objetivos sociais mais amplos, incluindo o desenvolvimento rural, a construção da comunidade e a conscientização estética e ambiental. Embora reflitam experiências e interesses locais, argumentamos aqui que eles também podem ser vistos como exemplos de serviços que surgiram de suas respectivas comunidades, em sistemas educacionais que apoiam, em alguma medida, a experiência e a agência da criança, da família e da comunidade. O aprendizado ao ar livre recebe apoio em ambos os países, porém esses exemplos surgiram e foram moldados pelas próprias comunidades. Eles refletem seus engajamentos com a natureza em suas formas selvagens e manejadas e são exemplos de parceria entre pré-escolas, escolas e comunidade, possibilitando, às crianças, compreender o ambiente natural local e aqueles que o habitam e o manejam e se envolver com eles. Nós argumentamos que eles podem ser vistos como arenas

em que “a identidade da comunidade é forjada” (DELGADO, 2009, p. 117), exemplos de “experimentalismo democrático”, no sentido da frase que Moss (2011, p. 147) empresta de Unger (2005) para evocar “uma expressão de uma comunidade que se responsabiliza coletivamente pela educação e formação de suas crianças pequenas”.

## SISTEMAS ESCOLARES E PRÉ-ESCOLARES NA NORUEGA E NA ESCÓCIA

### NORUEGA

A educação escolar na Noruega remonta à Reforma Protestante e ao ensino religioso. A legislação dinamarquesa, de 1739, exigia que crianças norueguesas, a partir dos 7 anos de idade, aprendessem religião e leitura em dinamarquês, por cinco anos, e requeria que uma escola supervisionada pela Igreja, sustentada localmente, fosse estabelecida em cada paróquia (COHEN; RØNNING, 2015). Enquanto as escolas urbanas tinham suas próprias construções, na área rural elas se desenvolveram separadamente, assumindo frequentemente a forma de escolas de *omgangsskole* (peripatéticas — professoras viajavam de um lugar a outro para ensinar as crianças nas suas casas). A educação não confessional foi estabelecida em todas as áreas a partir do século XIX. A legislação de 1889 criou as escolas do povo (*folkeskole*), que se desenvolveram seguindo a independência da Noruega, na *enhetskole*, ou conceito de escola unitária (todas as crianças — ricas ou pobres — frequentavam a mesma escola, não havendo provisão de escola privada). Esse conceito é baseado na premissa de garantir a oferta igual de educação, a despeito de circunstâncias econômicas, geográficas e demográficas. As crianças recebem sua educação em uma escola pública comum, refletindo um objetivo de adaptação do sistema às diferenças individuais e grupais (COHEN; RØNNING, 2015).

Os serviços para as crianças pequenas demoraram um pouco mais para se estabelecerem, começando como “abrigos de crianças” (*children's asylums*) nas cidades maiores, no fim do século XIX, seguidos por *kindergartens* públicos, no início do século XX, destinados principalmente para crianças vivendo na pobreza. Embora o período imediato do pós-guerra coincida com o desenvolvimento do Estado de bem-estar social, foi somen-

te após o fim da década de 1960, com o aumento das taxas de emprego materno e o fortalecimento do movimento das mulheres, que a atenção começou a se concentrar na melhoria dos serviços e da licença-maternidade e paternidade (COHEN; RØNNING, 2015). Uma comissão constituída para examinar os serviços necessários às crianças e apoiar o emprego das mulheres levou à criação do Kindergarten Act, de 1975, que estabeleceu um sistema unitário. O nome de *barnehage* ou “*kindergarten*” foi adotado como uma nova terminologia comum para os serviços de cuidado e educação, até então separados, mas também refletiu uma ênfase froebeliana no jogo livre e criativo que influenciou alguns dos primeiros serviços e permanece ainda muito importante (COHEN; RØNNING, 2015).

Os *kindergartens* foram desenvolvidos por meio de uma parceria entre o governo local (*kommune*) e o governo nacional — inicialmente o Ministry of Children and Social Affairs e, a partir de 2006, o Ministry of Education and Research —, constituindo a primeira etapa do sistema educacional. O governo nacional legislou sobre os direitos aos serviços, estabeleceu metas e destinou fundos aos municípios para apoiar a expansão, enquanto a *kommune* (com o apoio do nível administrativo do governador do condado) assumiu a liderança no desenvolvimento de serviços. Desde 2003, isso envolveu maiores responsabilidades para a *kommune*, incluindo o apoio financeiro aos serviços, para subsidiar em torno de 85–90% das despesas e das taxas parentais menores, por meio de uma taxa parental máxima. Os municípios também monitoram e controlam todos os serviços. Cerca de metade deles era particular e recebia o mesmo subsídio de serviços públicos, mas com exigências legislativas de qualidade (concretizadas em regulamentações sobre qualificação da equipe, proporção profissional-criança e governança) e com controle dos níveis de lucro (ELLINGSÆTER, 2014).

O sistema de bem-estar da Noruega compartilha as características do chamado “modelo nórdico”, de responsabilidade estatal abrangente, cobertura universal, alto emprego e alta qualidade de serviços, frequentemente públicos (KVIST; GREVE, 2011; ESPING-ANDERSEN, 1999). A Noruega tem fortes tradições democráticas baseadas, em parte, em um sistema progressivamente ampliado de propriedade da terra e de representação política do início do século XIX, que foi descrito como uma “cultura do igualitarismo”, sobrevivente da antiga sociedade camponesa luterana (BRYDEN *et al.*, 2015). Existe um forte sentimento

de identidade local, apoiado, nas últimas décadas, pela descentralização baseada no princípio de delegar a tomada de decisão ao menor nível efetivo (BRYDEN *et al.*, 2015). Em 2016, a Noruega tinha 426 *kommuner*, variando em tamanho entre Utsira, com população de 205 habitantes, e Oslo, com população de 658 mil habitantes, mas com quase metade deles com menos de 20 mil habitantes (STATISTICS NORWAY, 2016). A *kommune* é responsável pela educação, bem como pela saúde, proteção social, habitação e equipamentos coletivos, assuntos econômicos, proteção ambiental e serviços públicos em geral. Elas têm competências tributárias próprias para aumentar as subvenções globais do governo central, mas, de modo mais significativo, as políticas de equalização fiscal transferem recursos dos municípios mais ricos aos mais pobres para compensar, entre outros fatores, os custos mais altos da oferta de serviços em povoados remotos e dispersos (BRYDEN *et al.*, 2015). Isso permite que as famílias, em toda a Noruega, acessem seus direitos a pré-escolas e escolas e não haja diferença de acesso entre áreas rurais e outras áreas. Nove em cada dez crianças frequentam o jardim de infância na Noruega, do primeiro ao sexto ano de idade, quando começam a escola. Noventa e quatro por cento das crianças frequentam tempo integral, e a frequência é de fato um pouco maior em Nordland do que em Oslo, onde as taxas de crianças de famílias imigrantes são ligeiramente menores (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2016, p. 8). Existem algumas diferenças no tipo de serviço. Há, por exemplo, *kindergartens* abertos, em que os pais ou responsáveis pela criança a acompanham, e esses locais são principalmente encontrados nos municípios maiores. Os *kindergartens* “familiares” (pequenos *kindergartens* vinculados às casas) costumavam ser bastante comuns, mas estão diminuindo em número (UTDANNINGSDIREKTORATET, 2016, p. 12). Os *kindergatens*, em Nordland, atendem em média a 35 crianças, número inferior à média nacional, de 47 (STATISTICS NORWAY, 2016). As escolas também são menores. Em Nordland, por exemplo, cerca de 10% das escolas da região tinham menos de 20 alunos e quase a metade tinha menos de 100 alunos (STATISTICS NORWAY, 2016).

Enquanto há pouca diferença na forma de serviços de cuidado e educação infantil (ECEC) ou escolas, a esmagadora maioria das crianças pré-escolares frequenta um *kindergarten* e, posteriormente, a escola primária local. Os currículos nacionais noruegueses pré-escolares e escolares, há

muito tempo, incentivam o uso de recursos e ambientes *locais*, o trabalho com um currículo transversal e relações próximas com as comunidades. Isso tem sido apoiado, mais recentemente, por programas nacionais, como o Cultural Rucksack, que leva a arte e artistas para as escolas, e o Natural Rucksack, focado no uso de áreas externas (COHEN; RØNNING, 2015). Todos os *kindergartens*, no entanto, têm muitas atividades ao ar livre e cerca de 10% se definem como *kindergartens* “ao ar livre” e 3% como *farm kindergarten* (UTDANNINGSДИРЕКТОРАТЕТ, 2016). Existe uma pequena quantidade de *kindergartens* de língua *sami* para a comunidade Sami, e cerca de 200 *kindergartens* relatam um foco particular nas artes, música e cultura. Outro aspecto importante do sistema educacional norueguês, tanto na pré-escola como no nível escolar, é o foco na democracia e no desenvolvimento de valores democráticos em crianças e jovens. A participação das crianças na tomada de decisões é assegurada por meio de legislação tanto para os *kindergartens* (Kindergarten Act — *Barnehageloven*), como para as escolas (Education Act — *Opplæringslova*) (LOVDATA, 2017), e o mesmo se passa com a participação dos pais no desenvolvimento das instituições educacionais. Os valores democráticos também desempenham papel central nos currículos nacionais. Em um estudo internacional sobre cidadania (International Civic and Citizenship Study — ICCS), de 2009, que avaliou conhecimento e habilidades democráticas em 38 países, os noruegueses de 15 anos de idade foram classificados em quinto lugar (FJELDSTAD *et al.*, 2010).

## ESCÓCIA

A industrialização precoce e o Iluminismo francês e escocês influenciaram a criação de um exemplo de educação e cuidados da primeira infância, em 1816, pelo reformador educacional Robert Owen, proprietário de uma fábrica de tecelagem que é hoje patrimônio da humanidade, situado em New Lanark. Em um currículo que incluía caminhadas pela natureza, dança e música, foram combinados cuidados para as famílias trabalhadoras com uma educação inspirada nos ideais do Iluminismo francês e escocês da época (COHEN, 2015). New Lanark tornou-se uma memória inspiradora à medida que os serviços se desenvolveram lentamente, de modo fragmentado, oferecendo educação infantil, cuida-

do e brincadeira. Em 1998, o governo trabalhista de Tony Blair iniciou a integração parcial, reunindo, na educação, responsabilidades departamentais de educação, cuidado e outros serviços destinados à infância, assumindo a pré-escola em tempo parcial para todas as crianças de 3 e 4 anos de idade (COHEN; RØNNING, 2015). O estabelecimento de um parlamento escocês, em 1999, e um governo, desde 2007, do Partido Nacional Escocês (Scottish National Party), levaram à criação de políticas distintas e à expansão substancial na provisão. A integração total da educação e dos serviços de atenção à criança foi impedida pela utilização, no Reino Unido, de políticas de dedução fiscal para a expansão, aumentando os custos de oportunidade do atendimento público (uma vez que as deduções são diretas aos pais que pagam serviços particulares) e restringindo a capacidade da Escócia e de outras administrações britânicas de escolherem essa opção (os créditos fiscais são de competência reservada ao parlamento britânico) (COHEN, 2013). O período de atendimento do que é chamado *Early Learning and Childcare* (ELCC) está sendo progressivamente estendido. Atualmente, todas as crianças de 3 e 4 anos de idade, e algumas de 2 anos, têm direito a 600 horas anuais de educação infantil gratuita (16 horas por 38 semanas). Até 2020, o atendimento aumentará para 1.140 horas (30 horas por 38 semanas) (SCOTTISH GOVERNMENT, 2016a). O direito permite que quase todas as crianças de 3 e 4 anos acessem à educação pré-escolar gratuita para essas horas, na maior parte dos casos por meio de pré-escolas públicas, entretanto horas adicionais necessitadas pelos pais, incluindo cuidado das crianças em idade escolar, são geralmente fornecidas pelo setor privado (com ou sem fins lucrativos). O custo disso é alto. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estima que os custos líquidos de atenção à infância na Escócia (após os benefícios) representam 27% da renda familiar, contra 11% na Noruega (NAUMANN *et al.*, 2013).

A Escócia partilha em grande parte o sistema de bem-estar neoliberal do Reino Unido, mas com algumas modificações e divergências crescentes em relação aos serviços de cuidado e educação infantil (ECEC) e ao sistema educacional da Inglaterra. Isso reflete não só sua história diferente, mas também poderes legislativos ampliados para seguir políticas diferentes<sup>2</sup>. A ênfase no aumento progressivo das horas de atendimento na educação infantil, iniciada na Escócia e agora seguida de modo diferente na Inglaterra, é um exemplo disso e constitui, com seu siste-



ma escolar universal bem estabelecido, uma provisão importante para as áreas rurais da Escócia. As administrações locais da Escócia são maiores, mas possuem menos poderes do que as da Noruega. Variando o número de habitantes de 20.000 a 600.000 e com quase dois terços com população maior do que 100.000 habitantes, elas atualmente recebem a maior parte do seu financiamento (86%) do governo escocês, faltando-lhes um sistema de equalização transparente como o norueguês (SCOTTISH GOVERNMENT, 2012; BRYDEN *et al.*, 2015). No entanto, como na Noruega, os direitos universais são um importante instrumento para o acesso aos serviços nas áreas rurais. Dados de um grande estudo de pesquisa longitudinal, *Growing up in Scotland*<sup>5</sup>, revelaram que as crianças que vivem em áreas rurais acessíveis e remotas têm mais probabilidade de frequentar a pré-escola do que as de grandes áreas urbanas. Das crianças com 4 anos de idade que viviam em áreas rurais acessíveis e remotas, 96% haviam frequentado uma pré-escola, em comparação com 91% daquelas que vivem nas grandes áreas urbanas, embora em 2008/2009 era mais provável que a frequentassem somente por 12,5 horas por semana ou menos, limite estabelecido naquela época (BRADSHAW, 2016). A maioria das crianças em idade pré-escolar na Escócia faz uso de serviços públicos, mas estes são mais extensamente utilizados por crianças nas áreas rurais. Era mais provável frequentarem pré-escolas anexadas a escolas primárias e, menos provável, frequentarem pré-escola privada. Enquanto 19% das crianças em grandes áreas urbanas frequentavam serviços privados com fins lucrativos, esse número era de apenas 9% no caso das crianças em áreas rurais remotas, com mais horas e custos maiores para quem trabalha em tempo integral (BRADSHAW *et al.*, 2014). No entanto, o governo escocês está agora experimentando formas de como as horas podem ser estendidas para atender às necessidades dos pais assalariados. Nas ilhas de Eilean Siar, isso significa estender a oferta de pré-escola de meio período para período integral, o ano todo, integrada com os cuidados fora da escola, para atender às “necessidades da família no seu todo” (SCOTTISH GOVERNMENT, 2016b).

Em geral, os serviços de educação e cuidado infantil rural são muito menores. Quarenta por cento das instituições em área rural remota e 25% em áreas rurais acessíveis oferecem 20 vagas ou menos, comparadas com 4% das instituições nos grandes centros urbanos (BRADSHAW *et al.*, 2014). Também é mais provável que as crianças rurais da Escócia

frequentem uma escola primária menor. Em 2010, a legislação<sup>4</sup> tornou mais difícil o fechamento das escolas rurais pelas autoridades locais, sem consideração aos impactos comunitários, nem aos benefícios educacionais, exigindo a realização de consultas rigorosas com as crianças, suas famílias e a comunidade (SCOTTISH GOVERNMENT, 2015). Na região do Highland Council, cerca de 20% das escolas primárias tinha menos de 20 alunos em 2014/2015 (HIGHLAND COUNCIL PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL ROLLS SESSIONS, 2014).

O restabelecimento do parlamento escocês, em 1999 (SCOTTISH PARLIAMENT, 2016), promoveu a discussão sobre o sistema educativo da Escócia. Isso fundamentou um foco crescente na agência da criança, com uma legislação para que os seus pontos de vista fossem levados em consideração pelas autoridades educativas e para novas provisões. Um dos resultados foi o desenvolvimento, em 2004, de um novo currículo não prescritivo, *A Curriculum for Excellence* (SCOTTISH GOVERNMENT, 2004). Concebido como uma estratégia para a aprendizagem ativa de crianças e jovens de 3 a 18 anos de idade, enfatiza o uso de contextos e experiências relevantes que oferecem oportunidades para observar, explorar, experimentar e brincar. Isso levou ao aumento do uso de áreas externas e do ambiente natural na pré-escola e na escola (COHEN; RØNNING, 2014; 2015).

## NATUREZA E ÁREAS EXTERNAS NO CURRÍCULO

Os currículos da pré-escola e da escola primária, em ambos os países, permitem e incentivam o uso de ambientes externos. O *Norwegian Framework Plan for the Content* e o *Content and Tasks of Kindergartens* destacam a multiplicidade de experiências e atividades oferecidas pela natureza “em todos os momentos do ano e em todas as condições climáticas”.

A natureza permite que as crianças experimentem sensações do belo e inspira a expressão estética. Este espaço de aprendizagem ajuda as crianças a tornarem-se familiares *com* e a ganharem um entendimento *das* plantas e animais, da paisagem, das estações e do clima. O objetivo é que as crianças comecem a entender

a importância do desenvolvimento sustentável (NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH, 2011, p. 38).

Aos profissionais são requeridos a inclusão de brincadeiras e atividades ao ar livre na rotina diária do *kindergarten* e o uso da vizinhança local para que as crianças possam observar e aprender sobre animais, peixes, aves, insetos e plantas, construir uma percepção sobre a produção de alimentos e “uma compreensão incipiente do nascimento, crescimento, envelhecimento e morte” (NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH, 2011, p. 38). Enquanto todos os *kindergartens* gastam uma quantia considerável de tempo em áreas externas, também há aqueles que construíram perfis específicos, organizados em temas como agricultura, vida ao ar livre, natureza, esportes e cultura. Em Nordland, há um total de 29 desses *kindergartens* e oito deles são *farm kindergarten*, enquanto sete são *nature e friluftsliv* (ao ar livre) *kindergartens*. O *National Curriculum for Knowledge Promotion for Primary and Secondary Education* (UTDANNINGS-DIREKTORATET, 2016) requer que as escolas cooperem com suas comunidades locais e façam uso dos recursos de aprendizagem disponíveis.

Para menores de 3 anos, a orientação também afirma que estar ao ar livre “tem um impacto positivo no bem-estar mental, emocional, físico e social” e “a equipe deve garantir que as experiências ao ar livre, regulares e frequentes, sejam parte integrante da prática diária com crianças” (LEARNING AND TEACHING SCOTLAND, 2010a, p. 68). O *Curriculum for Excellence*, abrangendo crianças e jovens de 3 a 18 anos, aponta para os benefícios do aprendizado ao ar livre, descrevendo-o como “agradável, criativo, desafiador e aventureiro”, e considera que todas as crianças e jovens devem participar de “uma variedade de experiências de aprendizagem ao ar livre, progressivas e criativas, que são claramente parte do currículo” (LEARNING AND TEACHING SCOTLAND, 2010b, p. 5-p. 7).

Os dois países elaboraram suas abordagens pedagógicas para o aprendizado ao ar livre sob diferentes tradições históricas. A filosofia educacional da Noruega (em comum com outros países nórdicos) baseou-se na teoria *Bildung*<sup>5</sup>, desenvolvida pelo filósofo alemão William von Humboldt (1767-1835), e na teoria sociocultural do psicólogo russo

Lev Vygotsky. O foco de Humboldt na natureza (RØNBECK, GERMETEN, 2014, p. 21), como uma arena necessária para o crescimento pessoal e o desenvolvimento da integridade, da independência e da autonomia, ecoou por meio do suíço Jean Piaget, para quem a interação ativa com a natureza e o meio ambiente também é um veículo importante para assimilar e acomodar novas informações e conhecimentos (SOLSTAD, 1995, p. 271). Essas ideias, juntamente com as contribuições construtivistas do educador norte-americano John Dewey, do fim do século XIX, ajudaram a incorporar o uso de ambientes naturais no sistema educacional norueguês<sup>6</sup> e contribuíram para a construção de um paradigma ecológico (LOYNES, 2002, p. 120) que fundamentou o amplo conceito escandinavo de *friluftsliv*<sup>7</sup>, uma tradição enraizada em abordagens culturais e históricas à natureza e ao exterior e, na Noruega, um reflexo do quanto a “natureza” é vista como parte da identidade nacional (COHEN; RØNNING, 2014). A principal contribuição de Vygotsky é o foco na colaboração e na aprendizagem conjunta, algo que é possibilitado e focado nos ambientes externos.

O aprendizado ao ar livre na Escócia, na sua forma mais antiga, na escola pioneira de Robert Owen, em certa medida, partilhou o foco de Dewey em tornar o aprendizado significativo por intermédio da conexão com as comunidades, com as crianças de 5 a 10 anos passando algumas horas por dia na jardinagem e as crianças mais velhas em atividades que incluíam “todas as produções do solo; das minas; das pescarias; a arte de produzir alimentos, a arte de trabalhar os materiais para prepará-los para o vestuário, edifícios, móveis, instrumentos de máquinas e acessórios para todos os fins” (OWEN; LECTURE, 1969, p. 205). Mais de um século depois, Margaret Donaldson, em seu livro seminal *Children’s Minds*, ecoou algumas dessas ideias em sua ênfase na importância, para a aprendizagem das crianças, de “situações significativas da ‘vida real’, nas quais elas têm propósitos e intenções...” (DONALDSON, 2006, p. 121). Donaldson construiu suas reflexões de educação desde a perspectiva da criança, partilhando visões de construtivistas cognitivos sobre a promoção de oportunidades para que as crianças se envolvessem ativamente com o mundo ao seu redor, aproveitando a infância e os ambientes fora da escola. Donaldson (2006) utiliza sua observação de crianças em um pátio da escola para construir seu ponto de vista sobre a agência das crianças em tais ambientes:

A cena é um pequeno pátio aberto, dentro do prédio da escola. Há pedras que o pavimentam, ele é ensolarado e tem canteiros cheios de flores. Em cima de uma mureta, uma criança está deitada, apoiada nos cotovelos, olhando um livro com muita concentração. Perto dela, uma criança está cuidadosamente regando as flores, enquanto uma terceira está sentada contra a parede com um caderno no joelho. Ele parece estar desenhando ou escrevendo algo. Como a primeira criança, ele está imerso em sua tarefa... (DONALDSON, 2006, p. 11).

O uso mais extenso de áreas externas desenvolveu-se em outros contextos. A Escócia, em comum com o resto do Reino Unido, tem uma longa tradição de educação de aventura associada com a formação de sujeitos para expandir o império britânico (que informou, por exemplo, o movimento de escoteiros). Seu legado, conforme o treinamento militar, por muito tempo, exprimiu o que foi descrito como um paradigma “algorítmico” de aprendizagem ao ar livre, com uma postura, entre outras características, acrítica ao contexto social em que ocorre e, em alguns casos, prestando-se a conceitos de aprendizagem como mercadoria (LOYNES, 2002; BEAMES; BROWN, 2016). Algumas das organizações e esquemas tradicionais que se desenvolveram com base nessa concepção podem ser encontradas em escolas secundárias escocesas, mas, para as crianças mais novas, como visto anteriormente, o aprendizado ao ar livre desenvolveu-se nacionalmente em torno da saúde, do bem-estar e do uso educacional no currículo. Nas Highlands e Islands, também foram incentivadas, mediante um programa chamado Crofting Connections, a desenvolver a consciência do patrimônio da pequena propriedade rural (COHEN; RØNNING, 2014).

Os dois casos que apresentamos aqui refletem o quanto a natureza e os ambientes naturais se tornaram aceitos nos serviços em ambos os países, particularmente no nível pré-escolar. Eles são desenvolvidos nas comunidades e escolas que trabalham em parceria e, como observado anteriormente, podem ser vistos, em vários aspectos, como exemplos de “experimentalismo democrático”. Em sistemas que reconhecem o direito à agência das crianças e incentivam o envolvimento próximo às famílias, eles representam formas pelas quais os modelos de educação foram desenvolvidos nas comunidades, envolvendo as crianças na compreensão de seu “lugar”, passado, presente e futuro, e aproveitando a localidade como um poderoso recurso.

## NORDLAND, NORUEGA: MEDÅS FARM KINDERGATEN

O *kindergarten* está em uma fazenda de cerca de 250.000 m<sup>2</sup> (62 acres) fora de Fauske, uma pequena cidade com população de 6.000 pessoas, nas margens de um fiorde. Ele tem 104 vagas para crianças com idades entre 1 e 6 seis anos, mas geralmente tem em torno de 70–75 crianças, uma vez que as crianças de 3 anos contam duplamente, em virtude de necessitarem de um número maior de funcionários. Ele foi criado em 1999 por um casal, Anita e Jostein Hunstad, e é um dos cerca de 150 *farm kindergartens* na Noruega. Ele foi o primeiro a ser criado no condado de Nordland.

A ideia do *kindergarten* veio de Anita Hunstad, que, além do trabalho no campo, estava trabalhando em tempo parcial como substituta em um *kindergarten* da região e estava gostando muito. Muitos proprietários rurais na Noruega têm uma variedade de ocupações. Anita e Jostein estavam enfrentando dificuldades por causa da perda de ovelhas para predadores (lincos e lobos), enquanto pastoreavam durante o verão. Na ocasião, ela levou as crianças para casa e outros *kindergartens* também costumavam fazer visitas. Com essa experiência, construiu a ideia de que fazer da fazenda uma arena de aprendizagem para crianças pequenas poderia prover uma maneira alternativa de viver para ela e seu marido. Ela sabia que havia ausência de *kindergartens* em Fauske *kommune* e, por meio de um levantamento, descobriu que não havia *farm kindergartens*. O mais perto que encontrou estava a várias centenas de quilômetros de distância, e ela foi visitá-lo, o que lhe rendeu não só muitas ideias, mas também a crença de que poderiam ter sucesso. Depois de discutir a ideia com representantes do município, contactou a Innovation Norway, uma companhia estatal que ajuda empreendedores a criarem negócios, e foi oferecido apoio financeiro para preparar o *kinrgarten*, uma área externa de recreação e para comprar equipamentos. O escritório de educação, na administração do condado de Nordland, orientou sobre as exigências em relação ao transporte, à saúde e à segurança pessoal e ao currículo. Esse escritório é um representante regional do Ministério, que apoia a *kommune*, ajuda no planejamento, além de ter responsabilidade por serviços mais especializados, como as casas residenciais de acolhimento infantil.

O *kindergarten* iniciou suas atividades em agosto de 1999, com apenas seis crianças, mas logo se expandiu, para completar as 20 vagas

autorizadas. Uma vez que o governo norueguês cumpriu seu compromisso de fornecer *kindergarten* para todas as crianças entre 1 e 5 anos de idade<sup>8</sup>, a demanda por vagas aumentou, e dois outros *kindergartens* foram abertos, em 2005 e 2010.

As turmas dividem-se em grupos de 10 a 20 crianças, que fazem uso dos três *kindergartens* como referência, mas utilizam não apenas as áreas da fazenda próximas, mas também as regiões vizinhas com seus campos, florestas e lagos e outras propriedades rurais. As tradições e as práticas na propriedade rural estão no cerne das atividades do *kindergarten*. A propriedade tem cavalos, ovelhas, gatos, galinhas, coelhos, cobaias e uma vaca, e as crianças participam da alimentação e do cuidado dos animais todos os dias, e eles também recolhem, lavam e vendem os ovos que as galinhas produzem. Com mais de 70 crianças no *kindergarten*, eles tiveram de desenvolver um bom sistema para garantir que todas tenham a mesma oportunidade de participar das atividades cotidianas na fazenda. No outono, as crianças acompanham o processo de abate das ovelhas que servirão de alimento para a família, e as crianças no *kindergarten* ajudam a cuidar da carne e a preparar refeições tradicionais, como, por exemplo, *fårikål* (ovelha no repolho, traduzido literalmente). Jim, o diretor professor, afirma que isso faz parte do ciclo natural da vida em uma propriedade rural e, como tal, é uma parte importante da vida diária no *kindergarten*. Quando perguntado sobre o ciclo anual no *kindergarten*, ele explica:

*Nós seguimos o ritmo da fazenda e o que acontece no campo. Então, no verão, quando as ovelhas são levadas para as pastagens, nós as seguimos; plantamos as batatas e depois as tiramos no outono. Então, de certa forma, nós acompanhamos o ritmo do ano no campo. E o objetivo é que as crianças participem em todas as atividades, durante as estações. Na realidade, a única coisa que não fazem é escalar as montanhas procurando as ovelhas que se perderam, mas eles participam das pastagens de verão.*

As crianças também colhem *blueberries* e *cloudberrries* na mata perto da fazenda e fazem geleia para comer com pão caseiro. O *kindergarten* tem seu próprio veículo, o que permite levar as crianças para áreas inte-

ressantes não alcançáveis por caminhada. O veículo também é útil, no outono, quando as crianças vão à cidade vender ovos, batatas, vegetais e conservas no mercado local dos agricultores. O dinheiro é usado para cobrir despesas para uma excursão à escolha das crianças. Uma relação próxima com as famílias e outras pessoas na comunidade local oferece outras oportunidades. São convidadas pessoas para um café no *kindergarten* e também aquelas com habilidades específicas para: ajudar na produção de comida tradicional, tais como *lefsje* (massa fina), pão achatado e salchichas; fiar lã de ovelhas que as crianças ajudaram a cortar. Muitas das pessoas convidadas são idosas que gostam de estar com as crianças, e as crianças desfrutam muito essas visitas. O objetivo do *kindergarten* não é apenas promover crianças saudáveis, felizes e ativas, mas também garantir que aprendam a cuidar do ambiente local e de seus animais, preparar sua própria comida e conhecer, respeitar e valorizar as tradições e a cultura locais. Esses objetivos são compartilhados entre *kindergarten* e comunidade. Isso é visto como um auxílio para ajudar a estabelecer uma base sólida para o futuro das crianças como adultos responsáveis e conscientes ambientalmente, que identificam e fazem uso dos desafios e oportunidades no seu ambiente local. O empoderamento está no centro da filosofia do *kindergarten*. Quando perguntada se razões econômicas foram o principal motivo para o seu estabelecimento, Anita responde:

*Não, nós não fazemos isso apenas por razões econômicas... Nós também temos razões mais idealistas, querendo fazer algo bom para as crianças, dando uma contribuição importante. Eu também acredito firmemente que as crianças se beneficiam de estar com pessoas idosas, por isso temos atividades para as quais convidamos nossos vizinhos idosos. Eu tenho um plano que, no futuro, possamos ter mais serviços, também para pessoas mais velhas, juntando crianças e idosos de forma mais sistemática. Também é muito importante que as crianças compreendam de onde vem o alimento, respeitem e vejam como é cultivado e feito.*

Quando perguntada sobre como ela vê o *kindergarten* daqui a dez anos, Anita diz que espera que existam idosos de forma mais permanente, participando das atividades diárias com as crianças e os animais.



## HIGHLANDS E ISLANDS, ESCÓCIA: EVANTON COMMUNITY WOODS

Evanton Community Woods é uma área de 65 hectares (150 acres) de bosques mistos, ao lado de uma pequena aldeia na Highlands of Scotland. A madeira foi plantada no século XIX por um proprietário privado. Em 2012, foi adquirida pela Evanton Wood Community Company, uma organização sem fins lucrativos, composta de 80 membros plenos. Ela faz parte de um número crescente de fundos locais que aproveitaram a legislação da reforma agrária e o financiamento destinado a ajudar as comunidades a adquirirem terra e outros recursos.

A propriedade da terra tem sido a questão principal na história política e econômica da Escócia, desde o século XIX, quando milhares de pequenos agricultores (*crofters*), no norte e oeste da Escócia, perderam suas terras e casas. *Crofts* são pequenas unidades agrícolas sujeitas às disposições da legislação da pequena propriedade rural, elaborada para proteger as famílias do despejo depois da Highland Clearances<sup>9</sup>. Desde então, a legislação protetiva dos *crofters* tem sido progressivamente fortalecida. Contudo, permaneceu intacto um sistema desigual de propriedade da terra e, desde o restabelecimento do parlamento escocês, em 1999, aumentaram os esforços para seu enfrentamento. A legislação mais recente fortalece os direitos das comunidades locais a comprar terras<sup>10</sup> (LAND REFORM REVIEW GROUP, 2014; SCOTTISH GOVERNMENT, 2016c). Os *Woodland Trusts* (e outros fundos comunitários de terra, informados por princípios da posse pública e ambientais) fazem parte de um movimento maior de propriedade da terra que está começando a construir novas relações com o sistema educacional (COHEN; RØNNING, no prelo).

Os potenciais usos da madeira de *Evanton* tornaram-se visíveis para a comunidade e para a Community Company na medida em que levantaram dinheiro para a compra da Evanton Community Woods.

Com o passar do tempo, as pessoas perceberam o potencial do bosque para o envolvimento da comunidade em eventos, realizando a educação na floresta, promovendo seu acesso a uma gama mais ampla de pessoas,

melhorando a biodiversidade, assim há mais vida selvagem e outras criaturas na floresta... Tornar as crianças envolvidas através da escola, fazendo projetos de arte, eventos da Páscoa e o dia de verão na mata e assim por diante... ajudou-nos a engajar mais pessoas na proposta (CLARK, 2013).

As atividades educacionais da Community Wood são conduzidas por um coordenador educacional. Antes de se tornar um profissional da educação, ele era guarda-florestal e se qualificou em gestão do espaço rural e em valores sociais e ambientais, enquanto trabalhava. Seu trabalho é bastante abrangente. Além de manter e desenvolver o contato com escolas e pré-escolas locais e uma variedade de outras organizações que trabalham com jovens vulneráveis e adultos, o trabalho busca “fazer com que as pessoas voltem a usar o espaço externo” e entendam a floresta “como um ambiente em constante mudança que precisa ser gerenciado”, no qual eles podem estar envolvidos (HARRY, 2016). “Espero que eles [os jovens] acabem percebendo o quão importante é o exterior em todas as suas formas, das montanhas às praias... apenas para poder desfrutar do ambiente externo por aquilo que ele é. Eu não sei como você pode esperar ter algum cuidado ou reverência pela natureza se você nunca encontrou isso”. A Community Wood dirige alguns grupos de atividades escolares, bem como seus próprios eventos. Atualmente, o financiamento permite possuir contadores de histórias e educadores ambientais, usados não só para a escola, mas geralmente em atividades para famílias; cursos de *mountain bike*, dias do “esquilo”, construção de caixas de pássaros, quebra-cabeça de caminhos de animais, orientação, atividades de sobrevivência na floresta (*bush craft*) e caminhada em família. Essas atividades são também apoiadas por uma rede de voluntários locais.

No ano seguinte à sua aquisição, a floresta comunitária foi utilizada regularmente por dois grupos pré-escolares, cinco escolas primárias, duas escolas secundárias e uma escola especial, resultando em um número de visitas por escola  $\times$  o número de crianças envolvidas igual a 1.798 (EVANTON WOOD COMMUNITY COMPANY, 2016). A escola primária local (*Kiltearn*), que tem cerca de 130 alunos e 13 em pré-escola, usa-a extensivamente. A escola utiliza-a semanalmente para aulas de exercícios físicos, arte, contação de histórias, redação e alfabe-

tização e temas ambientais; e algumas das crianças mais novas “usam os materiais naturais como objetos concretos para adicionar e subtrair” (MCKERNIE, 2016). A preparação ocorre na sala de aula, e as atividades são seguidas quando retornam à escola.

De acordo com a diretora da escola, “muitas crianças que acham difícil ficar sentadas e aprender na sala de aula se sobressaem nas atividades na floresta... onde eles têm um pouco mais de liberdade” (MCKERNIE, 2016). As crianças da escola Kiltearn compõem um dos dois grupos pré-escolares que utilizam a floresta. Elas a usam por um dia por semana, juntamente com o primeiro ano da escola primária, “...uma espécie de atividade de transição também e isto significa que podemos ter um professor que pode conduzir as atividades e não apenas a equipe responsável pelas crianças menores” (MCKERNIE, 2016). São oferecidas roupas impermeáveis para atividades ao ar livre. Como as crianças da pré-escola frequentam meio-peíodo, os pais podem levá-las e buscá-las na floresta. Toda a equipe da escola recebeu formação em aprendizagem ao ar livre, alguns oferecidos pela Community Wood Company, embora a formação ainda seja uma das necessidades identificadas. O coordenador educacional afirma que há uma grande variedade de professores: “Alguns querem ficar apenas sentados e outros são empenhados em sair e são muito criativos no que fazem” (HARRY, 2016). Na Escócia, o aprendizado ao ar livre é incentivado nos níveis nacional ou local, mas, embora faça parte dos planos do governo sobre desenvolvimento sustentável, ainda necessita produzir um verdadeiro impacto na formação de professores (SCOTTISH GOVERNMENT, 2013).

A Community Wood foi comprada com a ajuda de uma variedade de financiadores, sendo o maior deles o Heritage Lottery Fund<sup>11</sup>, que também financiou mais da metade de seus custos nos primeiros cinco anos. A companhia está otimista em relação à viabilidade da Community Woods e acredita que o programa de educação pode também ser sustentável. Em 2013/2014, o programa de educação custou cerca de 20.000 libras esterlinas, uma quantia relativamente pequena e cerca de metade do faturamento da Community Woods. Embora, ao contrário de algumas outras madeireiras comunitárias, ela receba apenas quantia limitada da renda proveniente da venda da madeira, ela tem auxílio de alguns parques eólicos locais, via fundo comunitário local e alguns outros programas financiados (CLARK, 2016). Além disso, o próprio programa

de educação, particularmente por intermédio do envolvimento de crianças mais velhas, contribui para o manejo da floresta. Por exemplo, as próprias crianças ajudam com o desbaste de coníferas, eliminando as mudas de faia etc. O programa foi fundado para promover o uso familiar dos bosques. As crianças que frequentam o programa com a escola foram observadas retornando com suas famílias, reforçando o apoio comunitário. Nesse sentido, pode ser visto como um projeto de toda a comunidade, ressoando a solidariedade comunitária que marcava as iniciativas no norte da Itália após a guerra de 1939-1945 ou o esquema pré-escolar em Ciudad Nezahualcóyotl, inspirado no conceito de Paulo Freire de criação de espaço público para a aprendizagem dialógica (COHEN; KORINTUS, 2016).

## CONCLUSÃO

Ambos os exemplos refletem contextos muito específicos, mas compartilham algumas características. Eles derivam do valor atribuído por suas comunidades ao incentivo a que suas crianças se envolvam com seu ambiente e suas culturas. Para a comunidade que apoiou e usa o Medås Farm Kindergarten, isso oferece não apenas oportunidades de aprendizagem, mas permite que suas crianças adquiram e reconheçam os conhecimentos e as habilidades envolvidas na fazenda. O programa educacional de Evanton Wood desenvolveu-se por meio de uma atividade comunitária e do objetivo compartilhado de permitir que as crianças compreendam e valorizem esse bem local, o que significa como ele pode ser usufruído e como ele precisa ser protegido. Os dois casos apresentados foram possíveis por causa das características dos programas de educação e cuidado da primeira infância e dos sistemas educacionais nos dois países. Entre outros elementos, eles contam com estruturas curriculares que enfatizam fortemente os benefícios da aprendizagem ao ar livre e dão espaço para interpretações locais. Em ambas as áreas, outras formas particulares nas quais as comunidades locais definem seus serviços podem ser encontradas em alguns dos serviços prestados aos grupos indígenas, por exemplo, o Sami Kindergarten, em Nordland. Na Escócia, é concedido um amplo apoio à cultura e à língua gaélica indígenas.

Tanto a Noruega quanto a Escócia possuem sistemas que, em termos internacionais, permitem às comunidades responder às suas

necessidades e produzir novas e interessantes soluções. O Medås Farm Kindergarten foi uma resposta às necessidades locais e nacionais, uma vez que havia demanda de mais vagas ao mesmo tempo em que alguns proprietários rurais achavam difícil continuar suas atividades tradicionais. Sistemas de apoio extensivos, tanto no plano financeiro como no que diz respeito à competência, tornaram possível o estabelecimento e o crescimento do *kindergarten*. Na Escócia, o programa de reforma agrária foi um fator motivador para o estabelecimento e o desenvolvimento da madeireira comunitária de Evanton, e as atividades que atualmente fazem parte dela são possíveis por meio de diferentes sistemas de apoio. Ambos os casos destacam os benefícios de uma relação simbiótica entre pré-escolas, escolas e comunidades.

No entanto, existem também diferenças entre os dois exemplos. O sistema norueguês de ECEC é mais desenvolvido, proporcionando serviços integrados e em tempo integral para crianças, que permitem quantidades consideráveis de tempo para aprendizagem ao ar livre. A Escócia, embora esteja em um processo de estender as horas de atendimento, ainda oferece um direito universal à pré-escola mais limitado com menor oportunidade para as crianças pequenas realizarem atividades ao ar livre. Globalmente, a educação rural sofre pressões comuns. Pequenas, as escolas locais estão sendo fechadas e as crianças têm de percorrer longas distâncias para estudar, uma situação que pode ter efeitos negativos na saúde e lhes tirar horas de lazer, assim como privar a comunidade de uma importante instituição local. Entretanto, existem altos níveis de motivação em muitas comunidades rurais para proteger e desenvolver seus serviços e há a necessidade de desenvolver modelos e garantir níveis de apoio para ajudá-las em sua luta para se manter sustentável e atraente para as famílias. As pessoas, por razões financeiras ou outras, podem não deixar sua comunidade porque uma escola ou pré-escola é fechada, mas é muito difícil atrair novas famílias para uma comunidade sem serviços básicos de boa qualidade para crianças pequenas e jovens.

## REFERÊNCIAS

BEAMES, S.; BROWN, M. *Adventurous Learning: a pedagogy for a changing world*. London: Routledge, 2016.

BRADSHAW, P. *Additional analysis from Growing Up In Scotland*: Characteristics of pre-school provision and their association with child outcomes. Edinburgh: Scottish Government, 2016.

BRADSHAW, P.; LEWIS, G.; HUGHES, T. *Growing Up In Scotland*: Characteristics of pre-school provision and their association with child outcomes. Edinburgh: Scottish Government, 2014.

BRYDEN, J.; BORT, E.; REFSGAARD, K. The evolution of Local Government and Governance in Scotland and Norway. In: BRYDEN, J.; BROX, O.; RIDDOCH, L. (Orgs.). *Northern Neighbours: Scotland and Norway since 1800*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. p. 92-123.

CLARK, A. (Evanton Wood). *Interview*, 13 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. (Evanton Wood). *Skype Interview*, 4 out. 2016.

COHEN, B.J.; RØNNING, W. Education in Norway and Scotland: developing and re-forming the systems. In: BRYDEN, J.; BROX, O.; RIDDOCH, L. (Orgs.). *Northern Neighbours: Scotland and Norway since 1800*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2015. p. 250-268.

COHEN, B.J.; RØNNING, W. Place-based learning in early years services: approaches and examples from Norway and Scotland. In: MILLER, L.; CAMERON, C. (Orgs.). *International Perspectives in the Early Years*. London: SAGE, 2014. p. 112-126.

COHEN, B.; RØNNING, W. *Place Matters: Linking learning to the lives of children and young people*. London: UCL IOE Press, (forthcoming).

COHEN, B.J. Breaking Free. Developing integrated ECEC systems in the European Union. In: CANADIAN CENTRE FOR POLICY ALTERNATIVES (CCPA). *Moving Beyond Baby Steps. Building a child care plan for today's families. Our Schools, Our Selves*, v. 24, n. 4, p. 155-171, 2015.

\_\_\_\_\_. Developing ECEC Services in regionalised administrations: Scotland's post-devolution experience. *International Journal of Early Childhood*, v. 45, n. 2, p. 207-220, 2013.

COHEN, B.J.; KORINTUS, M. Young children in their local communities. In: FARRELL, A.; KAGAN, S.L.; TISDALL, E.K.M. (Orgs.). *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London: SAGE, 2016. p. 55-70.

DELGADO, M.A. *Community involvement in services for young children: accepting, resisting and proposing alternatives to mainstream views*. Saarbrücken: VDM, 2009.

DONALDSON, M. *Children's Minds*. London: Harper Collins, 2006.

ELLINGSÆTER, A.L. Towards universal quality early childhood education and care: the Norwegian model. In: GAMBARO, L.; STEWART, K.; WALDFOGEL, J. (Orgs.). *An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children*. Bristol: Policy Press, 2014.

ESPING-ANDERSEN, G. *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

EVANTON WOOD COMMUNITY COMPANY. Evanton Wood Community Company. Available from: <<http://www.evantonwood.com>>. Accessed on: 2016.

FJELDSTAD, D.; LAUGLO, J.; MIKKELSEN, R. *Demokratisk beredskap*. Oslo: Universitetet i Oslo, 2010.

GRUENEWALD, D.; SMITH, G. *Place-based education in the global age: local diversity*. New York: Routledge, 2008.

HARRY, S. (Evanton Wood). *Skype interview*, 26 set. 2016.

HIGHLAND COUNCIL PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL ROLLS SESSION 2014-15 10.12.2014 12:08, Inverness, 2014.

KVIST, J.; GREVE, B. Has the Nordic welfare model been transformed? *Social Policy and Administration*, v. 45, n. 2, p. 146-160, 2011.

LAND REFORM REVIEW GROUP. *The Land of Scotland and the Common Good*. Edinburgh: Land Reform Review Group Secretariat, 2014.

LEARNING AND TEACHING SCOTLAND. *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Pre-birth to three Positive Outcomes for Scotland's Children and Families*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland, 2010b.

LOVDATA. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande oppleringa*. Available from: <<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>>. Acesso em: 2017.

LOYNES, C. The generative paradigm. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, v. 2, n. 2, p. 113-125, 2002. DOI: 10.1080/14729670285200221

MCKERNIE, L. *Skype interview*, 3 out. 2016.

MOSS, P. Governed markets and democratic experimentalism. In: QVORTRUP, J.; KJØRHOLT, A. T. *The modern child and the flexible labour market*. Early Childhood Education and Care. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

NAUMANN, I.; MCLEAN, C.; KOSLOWSKI, A.; TISDALL, K.; LLOYD, E. *Early childhood education and care provision: international review of policy, delivery and funding*. Edinburgh: Scottish Government Social Research Unit, 2013.

NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH. *Framework plan for the content and tasks of kindergarten*. Oslo: Norwegian Ministry of Education and Research, 2011.

OWEN, R.; LECTURE, V. The natural and rational classification of society (one of) six lectures delivered in Manchester previously to the discussion between Mr. Robert Owen and the Rev. J.H. Roebuck, 1837. In: SILVER, H. *Robert Owen on Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. p. 2013-2215.

RØNBECK, A.E.; GERMETEN, S. Danning og profesjonsutvikling. In: RØNBECK, A.E.; GERMETEN, S. (Orgs.). *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo: Akademika Forlag, 2014.

RØNNING, W. *Norwegian Teachers Conceptions of and Stances towards Active Learning*. Thesis (Doctoring) – School of Education, University of Leeds, Leeds, 2010.

SCOTTISH GOVERNMENT. *A Curriculum for Excellence*. Edinburgh: Scottish Government, 2004.

\_\_\_\_\_. *Scottish Local Government Finance Statistics*. Edinburgh: Scottish Government, 2012.

\_\_\_\_\_. *Learning for Sustainability*. The Scottish Government's response to the Report of the One Planet Schools Working Group. Edinburgh: Scottish Government, 2013.

\_\_\_\_\_. *Schools (Consultation) (Scotland) Act 2010*. Statutory Guidance Revised May 2015. Edinburgh: Scottish Government, 2015.

\_\_\_\_\_. *A Blueprint for 2020: the expansion of early learning and childcare in Scotland*. A Scottish Government Consultation. Edinburgh: Scottish Government, 2016a.

\_\_\_\_\_. *Early Learning & Childcare Trials*. 2016b. Available from: <<http://www.gov.scot/Topics/People/Young-People/early-years/ELCTrials/ELCTrials>>. Accessed on: 23 Sep. 2017.

\_\_\_\_\_. *Land Reform in Scotland*. 2016c. Available from: <<http://www.gov.scot/Topics/Environment/land-reform>>. Accessed on: 23 Sep. 2017.



SCOTTISH PARLIAMENT. Citizens' Guide to Scottish Devolution. Edinburgh: Devolution Further Powers Committee, 2016. Available from: <[http://www.parliament.scot/WebSPEIRResources/Your\\_Guide\\_Mar\\_2016.pdf](http://www.parliament.scot/WebSPEIRResources/Your_Guide_Mar_2016.pdf)>. Accessed on: 23 Sep. 2017.

SMITH, G.A.; SOBEL, D. *Place and Community-Based Education in Schools*. New York: Routledge, 2010.

SOLSTAD, K.J. Likeverdig skole gjennom lokal tilrettelegging for læring – utopi eller rettesnor for framtidens skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, n. 6, p. 267-278, 1995.

STATISTICS NORWAY. *Folkemengde og befolkningsendringer, 1. januar 2016*. 2016. Available from: <<https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/folkemengde/aar-per-1-januar/2016-02-19?fane=tabell&sort=nummer&tabell=256001>>. Accessed on: January 10<sup>th</sup> 2017.

UNGER, R.M. *What should the Left Propose*. London: Verso, 2005.

UTDANNINGS DIREKTORATET. *Barnehagespeilet*. 2016. Available from: <<http://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/barnehagespeilet>>. Accessed on: December 21<sup>st</sup> 2016.

WATTCHOW, B.; BROWN, M. *A Pedagogy of Place*. Outdoor education for a changing world. Clayton: Monash University Press, 2011.

WESTBURY, I. Teaching as a reflective practice: what might didactic teach curriculum? In: WESTBURY, I.; HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Orgs.). *Teaching as a reflective Practice*. The German Didaktik Tradition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

## NOTAS

1. As duas áreas fazem parte de um projeto de pesquisa comparativa realizado pelos autores na Noruega, na Escócia e nos Estados Unidos. Ver Cohen and Rønning, no prelo.
2. Após o Scotland's Treaty of Union com a Inglaterra, em 1707, a Escócia perdeu seu parlamento, mas manteve o controle sobre algumas áreas, incluindo seus sistemas de educação e jurídico. O restabelecimento do seu parlamento, em 1999, deu-lhe poderes limitados sobre a tributação representando menos de 10% das despesas descentralizadas. Espera-se que um acordo fiscal (Fiscal Framework Agreement), assinado em março de 2016, permita o aumento de 48% das receitas próprias (SCOTTISH PARLIAMENT, 2016).
3. *Growing Up in Scotland* é uma pesquisa longitudinal financiada pelo governo escocês que acompanha, desde os primeiros anos de vida, três coortes de crianças, totalizando 14.000, nascidas entre 2002 e 2011.

4. *School (Consultation) (Scotland) Act*, de 2010, alterada pela *Children and Young People (Scotland) Act* de 2014.
5. *Danning* em norueguês e, como na Alemanha, central para o desenvolvimento do sistema educacional. Significa não apenas “ser educado”, mas também “formação”, “que implica tanto a formação da personalidade como a unidade, como o produto desta formação” (WESTBURY, 2000, p. 24).
6. O currículo nacional da Noruega, de 1939, não implementado, mas influente, promoveu uma abordagem interdisciplinar para conectar a escola com questões da vida real, usando a natureza como uma arena para a aprendizagem ativa, o que informaria currículos posteriores à década de 1970 (RØNNING, 2010; COHEN; RØNNING 2014).
7. Tradução literal de “vida livre”. Usado para descrever estar ao ar livre na natureza.
8. A licença parental paga é de um ano após o nascimento de uma criança.
9. Período de meados do século XVIII e século XIX, quando muitos agricultores arrendatários de Highland foram forçados a saírem de suas casas pelos proprietários que procuravam “melhorar” suas terras substituindo agricultores por ovelhas.
10. É um direito de compra prévia. Um corpo comunitário devidamente constituído (com o apoio de pelo menos 10% da comunidade e que pode demonstrar usos positivos da posse comunitária) pode registrar interesse na compra da terra e seu direito é ativado quando o proprietário ou o credor deseja vender ou transferir a propriedade do terreno ou de parte dele. Isso também pode se aplicar às pescarias de salmão e aos direitos minerais de petróleo, carvão, gás, ouro ou prata. O proprietário deve concordar, mas durante o período em que a comunidade registrou um interesse não pode vender para mais ninguém. A avaliação da terra — e todos os processos — está sujeita ao apelo ministerial.
11. Financiamento da loteria disponível para apoiar ampla gama de projetos de museus e edifícios históricos para a memória local.

---

*Recebido em 20 de fevereiro de 2017.*

*Aprovado em 20 de junho de 2017.*