



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Maria Emília Pereira Limeira Martins

**JARDIM NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESEMPAREDAMENTO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro
2023

MARIA EMÍLIA PEREIRA LIMEIRA MARTINS

JARDIM NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESEMPAREDAMENTO INFANTIL

Dissertação apresentada em setembro de 2023 como exigência para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientador: Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade

Rio de Janeiro

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M379

Martins, Maria Emília Pereira Limeira
Jardim na escola e suas contribuições para o
desemparedamento infantil / Maria Emília Pereira
Limeira Martins. -- Rio de Janeiro, 2023.
183 p.

Orientador: Daniel Fonseca de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2023.

1. Infância. 2. Natureza. 3. Desemparedamento. 4.
Brincar. 5. Escola. I. Andrade, Daniel Fonseca de,
orient. II. Título.

**JARDIM NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESEMPAREDAMENTO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Fonseca de Andrade – Orientador
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof.^a Dr.^a Léa Velocina Vargas Tiriba
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

RESUMO

Com a expansão das grandes cidades e a ideia de que elas proporcionariam melhores oportunidades e condições de vida, a maior parte da população brasileira, hoje, se encontra nos centros urbanos, onde os ambientes naturais são suprimidos em velocidade crescente. Conforme perpassam gerações, principalmente na lógica ocidental, os seres humanos perdem progressivamente o contato com o meio natural. Não nos sentindo parte dele, vimos nos enclausurando em ambientes privados e fechados na maior parte do tempo. A ausência de espaços naturais onde as crianças possam vivenciar experiências essenciais e exercitar seus sentidos vem sendo notada por muitos pesquisadores e é considerada um grande problema na atualidade, sendo a natureza vista inclusive como fator que possa amenizar alguns problemas de saúde e desenvolvimento. Reivindicando a natureza como um direito humano, e o brincar um direito das crianças, o presente estudo toma por base o conceito de *emparedamento infantil*, cunhado por Tiriba (2005), e busca entender de que maneiras esse fenômeno ocorre para crianças de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Pensando na instituição e nos locais de moradia dos discentes enquanto territórios, a partir da metodologia sociopoética e de vivências em jardins nas áreas externas da instituição, pudemos vislumbrar espaços que, ao despertar sentidos para além da racionalidade, possam ser agregadores de uma educação mais integrativa com nossas capacidades biofílicas e, assim, contribuir para que os alunos sintam-se menos emparedados no espaço escolar.

Palavras-chave: Infância; Natureza; Desemparedamento; Brincar; Escola.

ABSTRACT

Considering the expansion of large cities and the concept that it would afford better opportunities and conditions of life, most of the population lives in urban centers where natural environmental are suppressed frequently. As generations go by, especially in western mindset, humanity loss more and more contact with nature. Feeling apart of it, we found ourselves cloistered in enclosed private places most of the time. The lack of natural areas where children could have essential experiences and practice their senses have been perceived by many researchers and nowadays it is considered a major issue. Nature is even seen as a factor that can mitigate some health and development problems. Reclaiming nature and child's play as a human right, this study is based on the term *in doors children*, coined by Tiriba (2005), seeking to understand in what ways this phenomenon has been affecting children in a school of the municipal network of Rio de Janeiro. Thinking about school and the places of residence of students as territories, using sociopoetic methodology from experiences in gardens in external areas of the institution, we could think of them as spaces that, by awakening senses beyond rationality, can be aggregators of a more integrative education with our biophilic capacities, contribute so that students feel less walled up in the school space.

Keywords: Childhood; Nature; Outdoors; Playing; School.

DEDICATÓRIA

Às crianças.
Que possam ter proporcionados momentos que potencializem a vida.

E por me incentivar essas potências durante a infância, dedico e agradeço em forma de poesia,

Ao meu pai (*in memoriam*)

Por me deixar simples tesouros
Que guardo nas melhores lembranças

Por me ensinar a sentir
diante das coisas mais belas e singelas
Na natureza das flores
Odores, cores e sabores

Uma planta que dorme
Uma semente que voa
Bicho que brilha no escuro
Que anuncia a chuva
Finge ser pau
Que parece uma folha
Caminho de formiga
Besouro na mão
Em agosto
o sabiá começa sua canção

Numa noite de luar
Em cadeiras de praia
Olhar e sentir o céu
As três-marias e marias-outras
Qual seria o problema em apontar as estrelas?

Uma descoberta de constelações de porvires
Nesse mundo tão imenso
Que deixa a gente tão pequeno

Banho de chuva
Cheiro de mar

Na praia, catei conchinhas
e colecionei memórias
Bolos de areia, castelos...
Depois de pescar
Exercício de alteridade
Jogar os peixes de volta
Pra não me decepcionar
"Você gostaria de ser um peixe?"

Subir em árvore
Catar fruta do pé
Cachoeira

Pelo irmão
Que tanto me acompanhou
Realidade e sonho se confundem
No dia em que num mar de borboletas me levou
panapaná

Animais de estimação
Nada faltou
Dedicação e amor a todas as espécies
Você que me ensinou

Andar a cavalo sem saber
E num repente,
Um galope
Insegurança no selvagem
Incerteza
Inconstância
Sutilezas da vida

Ao costurar meus passos
Percebo que essas lembranças de criança
No fundo guiam meus caminhos, me constituem
Você sempre aqui
Em essência, com amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às crianças que participaram ativamente desse estudo, se constituindo como um grupo-pesquisador, onde atuaram como pesquisadores e pesquisadoras de suas realidades, ampliando as suas e as minhas visões de mundo. Sem vocês nada disso seria possível.

À direção da E. M. Mem de Sá, pela confiança em meu trabalho, e ao professor Alexandre, regente da turma participante, por me ceder parte do tempo e pela amizade. Ainda da escola, ao Sr. Aloísio e à Sr.^a Conceição, guardiões do jardim.

À minha mãe e amiga pelo apoio de sempre, meus irmãos e ao Miguel, meu sobrinho e companheirinho, por ser minha mais próxima inspiração biofílica, que me encanta. Aos amigos e amigas, pela força e compreensão em minhas necessárias ausências. E pelas boas presenças.

Aos companheiros/as do LAPEAR, pelos estudos em grupo, trocas acadêmicas e amizades feitas. Encontros sempre felizes.

Ao professor Daniel Andrade, por provocar o que virou a questão da minha pesquisa mesmo antes que eu imaginasse sua concepção, pela orientação tranquila, confiança, conversas e encontros “lapeanos”.

Ao queridíssimo professor Jorge Antônio/ Fidel que, desde a UERJ/FFP, quando iniciava minha vida na universidade, foi e é uma grande fonte de motivação como mestre e por levar a vida sempre leve e a sorrir. Ao professor Celso Sánchez, pelo carinho e sugestões na pesquisa; e ao grupo GEASUR, pelas inspirações no decorrer da trajetória, e pelos trabalhos realizados para além da academia em lutas por justiça socioambientais. À professora Léa Tiriba, pela referência na reivindicação pelos direitos das crianças à natureza e à qualidade dos espaços nas escolas, e pelos/as autores/as que me apresentou para a pesquisa. Ao professor Levindo Carvalho, pelas ricas contribuições no trabalho.

Aos companheiros da turma do mestrado 2021.1. Mesmo ingressantes no conturbado período de pandemia, estudamos juntos, apoiamos uns aos outros e estabelecemos laços. Aos professores/as do PPGEdu, especialmente o professor Pedro Pontual, pelas aulas que, mesmo não presenciais por conta do afastamento social do período, foram as mais acolhedoras e nos puseram à presença de Paulo Freire.

À Estrela (*in memoriam*), Marx, Pepe e Aurora, meus bichinhos, por me ajudarem a manter a saúde mental durante essa jornada.

Todos me ensinam e fazem acreditar numa educação para a solidariedade.

*O homem, bicho da terra tão pequeno
 Chateia-se na terra
 Lugar de muita miséria e pouca diversão,
 Faz um foguete, uma cápsula, um módulo
 Toca para a lua
 Desce cauteloso na lua
 Pisa na lua
 Planta bandeirola na lua
 Experimenta a lua
 Coloniza a lua
 Civiliza a lua
 Humaniza a lua.*

*Lua humanizada: tão igual à terra.
 O homem chateia-se na lua.
 Vamos para marte - ordena a suas máquinas.
 Elas obedecem, o homem desce em marte
 Pisa em marte
 Experimenta
 Coloniza
 Civiliza
 Humaniza marte com engenho e arte.*

*Marte humanizado, que lugar quadrado.
 Vamos a outra parte?
 Claro - diz o engenho
 Sofisticado e dócil.
 Vamos a vênus.
 O homem põe o pé em vênus,
 Vê o visto - é isto?
 Idem
 Idem
 Idem.*

*O homem funde a cuca se não for a júpiter
 Proclamar justiça junto com injustiça
 Repetir a fossa
 Repetir o inquieto
 Repetitório.*

*Outros planetas restam para outras colônias.
 O espaço todo vira terra-a-terra.
 O homem chega ao sol ou dá uma volta
 Só para tever?
 Não-vê que ele inventa
 Roupa insiderável de viver no sol.
 Põe o pé e:
 Mas que chato é o sol, falso touro
 Espanhol domado.*

*Restam outros sistemas fora
Do solar a col-
Onizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado?)
A difícilima dangerousíssima viagem
De si a si mesmo:
Pôr o pé no chão
Do seu coração
Experimentar
Colonizar
Civilizar
Humanizar
O homem
Descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas
A perene, insuspeitada alegria
De con-viver.*

Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARONG – Organização Não Governamental Aliança Resgate
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCFP – Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CB – Ciências Biológicas
CBD – Convenção em Diversidade Biológica
CF – Constituição Federal
C&N – Children & Nature Network
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GEASUR – Grupo de Estudos em Educação Ambiental Desde El Sur
IAVT – Índice de Vegetação
IEPS – Instituto de Estudos Para Políticas de Saúde
LAPEAR – Laboratório Ações e Pesquisas em Educação Ambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
PAVT – Porcentagem de Áreas Verdes
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PP – Projetos Pedagógicos
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBP – Sociedade Brasileira de Pediatria
SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ/FFP – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, TABELAS E ANEXOS

Figura 1. Mapa do município do Rio de Janeiro, com destaque para o bairro do Rio Comprido.....	20
Figura 2. Imagem de satélite mostra a E. M. Mem de Sá.....	21
Figura 3. Tabela de Índice de Áreas Verdes Total (IAVT) por Habitante e Percentual de Área Verde Total (PAVT) por Região Administrativa da Cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2014.....	63
Figura 4. Mapa das Regiões Administrativas do município do Rio de Janeiro organizadas por IAVT - 2014.....	64
Figura 5. (Gráfico 1) Comparação dos valores nominais da série histórica da Educação, entre os anos 2000 e 2021, com o PIB nominal.	70
Figura 6. Propaganda da Prefeitura do Rio de Janeiro em 2014, promovendo o projeto Escolas do Amanhã.	74
Figura 7. Temas Transversais nos PCN's	100
Figura 8. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.	100
Figura 9. Lula sobe a rampa do Planalto e recebe faixa presidencial por cidadãos que representam a diversidade.	107
Figura 10. (Gráfico 2) Evolução da prevalência de depressão entre a população adulta, de 2013 a 2019.	115
Figura 11. (Gráfico 2A) Evolução da prevalência de depressão entre jovens e adultos.	115
Figura 12. (Gráfico 2B) Evolução da prevalência de depressão por região, de 2013 a 2019.	116
Figura 13. Possíveis impactos da Covid-19 nos fatores de estresse na vida de crianças e adolescentes.....	126
Figura 14. Av. Paulo de Frontin, em 1920.	128
Figura 15. Av. Paulo de Frontin, 2023..	129
Figura 16. (Gráfico 3) Respostas para a pergunta "Você gosta de onde mora?".....	133
Figura 17. (Gráfico 4) Respostas à pergunta sobre liberdade na escola.....	137
Figura 18. (Gráfico 5) Respostas sobre o que a escola representa	139
Figura 19. Técnica do teatro-imagem.....	140
Figura 20. Confecção de arco e flecha com elementos naturais presentes no jardim ..	141

Figura 21 e 21A. Atividade de retirada de espécie invasora com uso de ferramenta; Participante aprecia um gongolo, espécie presente no jardim.	144
Figura 22. Alunos confeccionam placa para batismo do jardim.	145
Figuras 23 e 23A. Desenhos de alunos copesquisadores sobre a temática "O que é natureza para você?"	146
Figuras 24 e 24A. Desenhos de alunos copesquisadores sobre a temática "O que é natureza para você?"	146
Figura 25. Técnica dos sentidos..	148
Figura 26. Momento espontâneo após a técnica realizada.	149
Figura 27. Desenho de aluna ilustrando como seria se o jardim fosse uma ponte.	150
Anexo 1. Roteiro Preliminar de Entrevistas.....	181
Anexo 2. Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética.....	182
Anexo 3. Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	185

SUMÁRIO

Introdução	18
Objetivos.....	29
Metodologia.....	30
A sociopoética	32
Procedimentos metodológicos	34
Técnicas sociopoéticas utilizadas na produção de dados	35
Organização do estudo	38
Capítulo 1.	40
Configuração escolar no Brasil e as infâncias colonizadas	40
1.1. Das bases da educação escolarizada à escola de hoje.....	40
1.1.1. Filosofias-base da educação ocidental.....	41
1.1.2. Da educação escolar colonial à escola (neo)colonizadora, a lógica do controle	42
1.2. Filosofias invisibilizadas, infâncias colonizadas	45
Capítulo 2.	50
Rompendo com a natureza: desenvolvimento das cidades e as questões sociais, educacionais e ambientais.....	50
2.1. O movimento escolanovista.....	52
2.2. Eugenia e higienismo: a exclusão justificada pela ciência	54
2.3. Da dominação colonial à exclusão social: desigualdades e deterioração da natureza.....	57
Capítulo 3.	66
Entre avanços e retrocessos: neoliberalismo, degradação ambiental e outras filosofias para novos caminhos	66
3.1. <i>Cosmoeducação</i> : por escolas socioambientalmente justas.....	78
Capítulo 4.	86
Breve panorama da Educação Ambiental em instituições escolares no Brasil e os desafios contemporâneos	86
4.1. A formação de professores da educação básica	86
4.2. Algumas análises da educação ambiental em escolas	90
4.3. Apontamentos sobre a Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	95
4.4. A questão da transversalidade.....	99
4.5. Refazer o desfeito e construir bases mais fortes: do desmonte das políticas educacionais e ambientais ao desafio da reconstrução.....	104
Capítulo 5.	109
Crise social e repercussões na infância: pelo direito de ser criança	109
5.1. O mundo subordinado ao capital: consequências para a infância ocidentalizada	113
5.2. O emparedamento na escola, pelo olhar de Lea Tiriba	120
5.3. A potencialização do confinamento infantil no período de pandemia.....	123

Capítulo 6.	127
O território: onde estaria o lugar de ser criança?	127
6.1. No bairro que tem nome de rio, um rio morto: breve histórico do bairro Rio Comprido.	127
6.2. A resistência infantil desde o território.....	130
6.2.1. O território-bairro	131
6.2.2. Entre muros: território-escola.....	135
6.2.3. Uso e ocupação das áreas abertas na escola: território-corpo num território com vida, o Jardim do Amor	143
6.3. O brincar como forma de resistência – a reivindicação a partir do corpo.....	152
Considerações finais	160
REFERÊNCIAS	163

Introdução

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) em 2011 e bacharela em Ciências Ambientais pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2019, fui professora na rede privada de ensino por dois anos e no ano de 2016 ingressei no serviço público, onde atuo como professora de Ensino Fundamental. Atualmente estou lotada na Escola Municipal Mario Cláudio, da 1ª Coordenadoria Regional de Educação. Este projeto de pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Mem de Sá, onde atuei por cinco anos.

Minha formação enquanto professora nunca se desvencilhou do meu grande desejo, desde a infância, em ter uma atuação profissional que agregasse questões relativas à natureza. Durante minha segunda graduação, em Ciências Ambientais, percebi o quanto a discussão de tais assuntos se faz urgente nas sociedades atuais, e a potência que educadores(as) podem exercer nesse processo, necessário desde os primeiros anos de vida.

A motivação pela realização desta pesquisa advém de uma grande paixão por tudo o que vem da Terra, pelo que emana vida. Pensar que, enquanto educadora e pesquisadora de minhas próprias práticas, possuo a potência de influenciar pedagogias condizentes com preceitos de uma humanidade que valorize a sua vida e a de outras espécies no planeta, me faz esperançar por dias melhores. Como nos inspira Freire:

O essencial como digo mais adiante no corpo desta pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p. 6).

Lembro-me de uma aula que me marcou muito no curso de Ciências Ambientais, na disciplina de Poluição e Ambiente, quando o professor Daniel, hoje meu orientador no mestrado, comentou que muito provavelmente as gerações atuais não mais terão contato com o meio natural como pudemos vivenciar até então, pois a urbanização é crescente em todos os lugares. Refleti sobre minha infância no Rio de Janeiro, uma das principais metrópoles do país. Sempre morei em apartamentos¹, mas tinha como

¹ Por sua etimologia, “a palavra “apartamento” tem a sua origem no italiano “appartamento”, de “appartare”, que por sua vez significa ‘colocar de lado, separar’, do latim AD, ‘a’, mais ‘PARS’, ‘parte’.”

referência de convívio com a natureza uma casa dos meus avós, em Itaipuaçu, na Região dos Lagos. Hoje minha família preserva a propriedade da residência, mas o local já não poderá ter o mesmo significado para as novas crianças da família, visto que as ruas foram asfaltadas, o trânsito de veículos aumentou, os terrenos baldios, que antes eram locais que podíamos explorar, estão ocupados, e a preocupação dos pais com a violência reflete na realidade de crianças cada vez mais enclausuradas em ambientes privados. Em meus pensamentos, vou além e me questiono, ainda, sobre a capacidade de imaginar, de criar, de sonhar para esta infância na atualidade.

Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. [...] Pode o mundo ser tão belo agora? Nossa adesão à beleza primeira foi tão forte que, se o devaneio nos transporta às nossas mais caras lembranças, o mundo atual parece totalmente descolorido (BACHELARD, 1988, p. 97).

Da minha trajetória enquanto estudante, recordo-me ter estudado em algumas instituições que possuíam grandes áreas verdes, mas que não eram aproveitadas pelos alunos, somente existiam enquanto espaços paisagísticos. Nunca havia me questionado sobre isso até me tornar professora. Grande parte dos prédios escolares, sejam públicos ou privados, possuem edificações que os assemelham a prisões. Muitos muros, grades, portões, chaves e cadeados. Não é diferente na escola onde leciono hoje, nem na anterior, onde realizei a pesquisa.

A escolha pelo ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNIRIO, assim como pelo tema de meu projeto, se deu pela percepção, ao longo de minha trajetória enquanto educadora, da configuração da maioria das escolas como espaços cimentados, acinzentados, onde as áreas externas não são aproveitadas enquanto agregadoras de experiências e conhecimentos e a sala de aula é o principal lugar de convívio dos educandos.

A Escola Municipal Mem de Sá se localiza no bairro do Rio Comprido, região central da cidade do Rio de Janeiro, e atende a alunos do Ensino Fundamental I do próprio bairro e de comunidades do entorno. O local se caracteriza por ambientes urbanizados, com pouca arborização e áreas de lazer. Soma-se a isso o fato de a região sofrer com um dos maiores problemas dos grandes centros urbanos: a violência. Abaixo, as figuras 1 e 2 mostram a localização da escola. (Figura 1: Mapa do município do Rio de Janeiro, com

destaque para o bairro Rio Comprido - n° 007; Figura 2: imagem de satélite com sinalização para a escola, com imagem da fachada em destaque e, como pontos de referência, a Praça Condessa Paulo de Frontin, conhecida como Praça do Rio Comprido, e a Avenida Paulo de Frontin, por onde passa o rio conhecido pelo nome de Rio Comprido, que dá nome ao bairro)

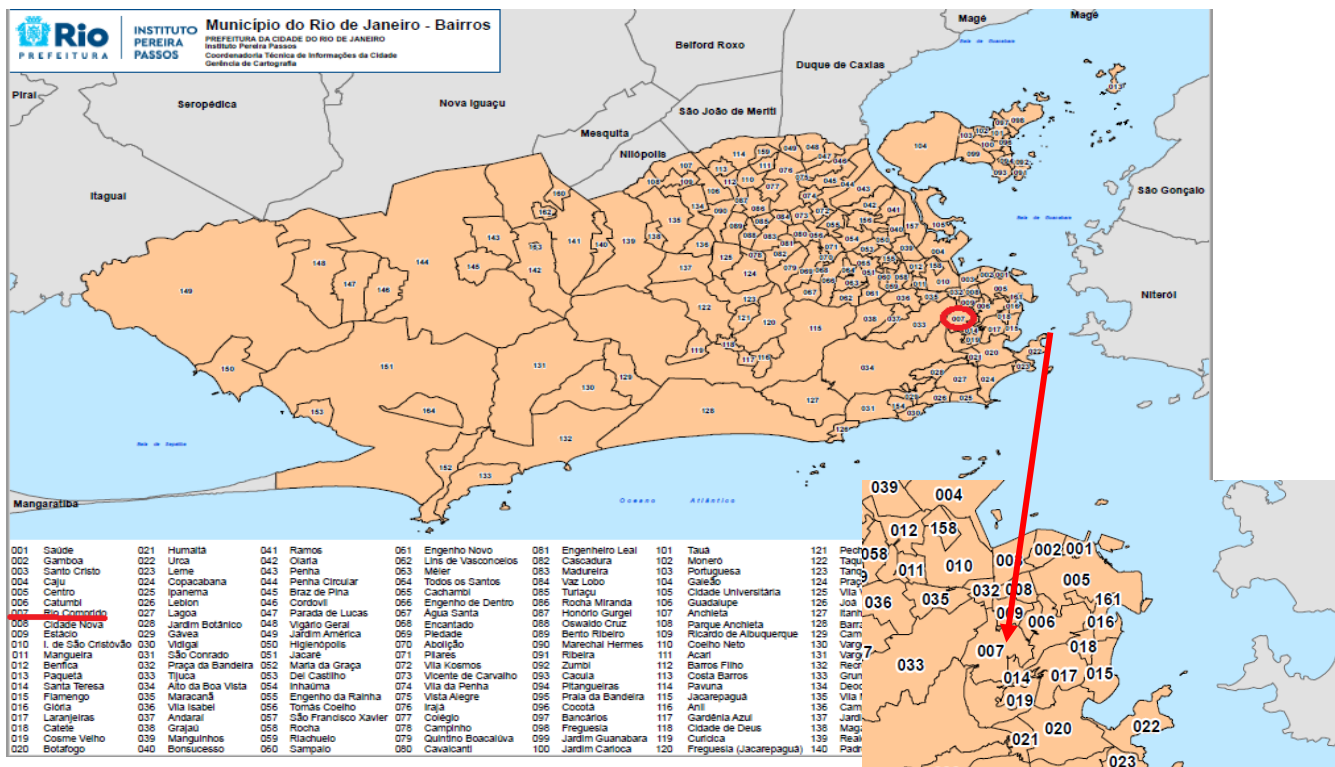


Figura 1. Mapa do município do Rio de Janeiro, com destaque para o bairro do Rio Comprido. Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto Pereira Passos.



Figura 2. Imagem de satélite mostra a E. M. Mem de Sá, no pin vermelho. A seta à esquerda, em vermelho, indica a subida do Morro do Quesosene. À direita (pin amarelo), a Praça do Rio Comprido. A seta à direita, em amarelo, localiza a Av. Paulo de Frontin, uma das principais vias de acesso entre as zonas norte e sul da cidade. Fonte: Google Earth.

Uma consequência é que as crianças perdem cada vez mais a convivência entre pares e com a natureza. São, por vezes, privadas de contatos com o meio natural, o que se faz essencial para um desenvolvimento integrado com outras formas de vida. Existem na região alguns locais que atendem as crianças com atividades esportivas e de reforço pedagógico no contraturno escolar; no entanto as oportunidades de lazer em áreas naturais são escassas. Assim, a escola se constitui, para muitos, como principal espaço de convivência.

Apesar da imensa modernidade que se expressa na vida cotidiana, os métodos tradicionais e produtos do desenvolvimento econômico exercem significativa influência nos processos e instituições de construção do saber (TEIXEIRA, 2018). Há uma relação vertical [entre professor e aluno], na qual o professor detém o conhecimento e autoridade (TEIXEIRA, 2018) e o foco são conteúdos, ainda que na atualidade se digam priorizar o desenvolvimento de habilidades. Enquanto muitos setores se modificaram para atender necessidades sociais, ao mesmo tempo em que as tecnologias evoluem gerando conhecimento de forma mais veloz, muitas escolas ainda utilizam metodologias que têm suas origens no século XVII.

Estes prédios e as práticas contribuem para a manutenção de um fenômeno de enclausuramento das infâncias. Segundo Filho e Vidal (2000), as escolas existentes nas grandes cidades demonstram a pouca identidade de alunos com os espaços que habitam. Feios, cercados por muros altos e muitas vezes com grades e cadeados, os prédios escolares assemelham-se a espaços de reclusão.

Assim, o conceito do *emparedamento infantil* é trazido à tona por Tiriba (2005) ao longo de sua tese de doutorado, que analisa como esse convívio com o meio natural vai sendo usurpado das crianças desde a primeira infância, e como esse controle dos corpos e dos desejos tem por objetivo a alienação, que salvaguarda a reprodução da lógica capitalista.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo se tornado impossível aprender o que significa ser humano (MORIN, 2000, p.15).

Percebendo a grande curiosidade dos meus alunos em temas que tratam sobre a vida na Terra e a ausência de espaços que pudessem trazer proximidade a estes assuntos, durante minha monografia em Ciências Ambientais, junto a eles, enquanto lecionava para turmas de 5º e 6º anos, construí espaços de jardim na Escola Municipal Mem de Sá. A construção coletiva e a manutenção dos jardins mostraram ser experiências que fortalecem a noção de pertencimento escolar, facilitam a abordagem de temas curriculares transdisciplinares de maneira lúdica, trazem bem-estar à comunidade escolar, deixam os espaços mais bonitos, e aproximam muitos familiares à instituição (MARTINS, 2019).

Acrescenta-se à emergência da temática o momento pelo qual passamos, com enfoque ao período compreendido entre os anos de 2020 e 2022. A pandemia do novo coronavírus reforçou a gravidade e atualizou o senso de urgência da crise ambiental, e isso representa uma provocação a mais pela ressignificação paradigmática da Educação Ambiental como reação do campo à nova conjuntura (LAYRARGUES, 2020).

Estudo publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente aponta que vimos oferecendo maiores oportunidades para a disseminação dos coronavírus. O grande aumento populacional, principalmente nas áreas urbanas, e as mudanças nos nossos estilos de vida, decorrentes do impulsionamento do consumo, alteram drasticamente nosso espaço. Destruímos ecossistemas inteiros para abrir lugar para cidades, indústrias e áreas agrícolas, reduzindo o espaço selvagem e degradando barreiras de proteção naturais entre seres humanos e animais. As mudanças climáticas

também favorecem as zoonoses; assim, as pandemias serão mais frequentes conforme o clima continue mudando (PNUMA, 2020).

Consideremos as evidências de que a degradação ambiental está na natureza da disseminação de novos vírus, dentre eles o novo coronavírus. O Brasil, assim como outros países da América Latina, extrai sua natureza para servir a interesses de um capital que pouco ou nada retorna às nossas sociedades e, pelo contrário, mais as joga para as margens. No meio do aumento de uma crise sanitária que trouxe consigo muitos problemas de ordem social, ainda assistimos incrédulos uma onda de negacionismo científico e disseminação de notícias falsas.

O tempo presente demanda outra abordagem, que seja inconformada, mobilizada e comovida pelo extraordinário senso de urgência (LAYRARGUES, 2020). Assim, fazem-se ainda mais urgentes práticas que contemplem a ideia de que estamos todos conectados, de que o desenvolvimento econômico não pode dar-se a qualquer custo, e que podem existir também outros modos de aprender. Assim, quem sabe tenhamos cidadãos socioambientalmente mais conscientes, que possam dialogar a partir de um entendimento mais ligado às suas origens, sua ancestralidade com o planeta e outros seres.

Iniciei o processo de inscrição na seleção do PPGEdU da UNIRIO em setembro de 2020, ano em que logo no princípio se iniciou a pandemia de COVID-19. Não posso deixar de colocar o quanto esse tempo fez muitos de nós repensarmos algumas práticas e a própria vida. Acredito que muito da minha trajetória pessoal, principalmente neste período em que me pus a uma maior introspecção sobre questões de naturezas várias, se cruza aos meus caminhos enquanto pesquisadora. Assim, remeto às encruzilhadas de Rufino:

A pedagogia das encruzadas é parida no entre, no viés, se encanta no fundamento da casca da lima, é um efeito de cruzo que provoca deslocamentos e possibilidades, respondendo eticamente àqueles que historicamente ocupam as margens, e arrebatando aqueles que insistem em sentir o mundo por um único tom (RUFINO, 2019, p. 273).

Nunca concordei quando ouvia de algumas pessoas que a pandemia trouxe coisas positivas. Não penso haver nada de bom em uma doença que levou tantos entes queridos, nos afastou uns dos outros, acentuou as desigualdades e trouxe tanto sofrimento. Mas posso dizer com toda a certeza que foi esse o período em que mais fez sentido para mim o fazer pedagógico. Fazer este que não está na transmissão de conteúdo, mas que perpassa a vida e nossas práticas. A narrativa que segue é considerada parte

imprescindível da minha história enquanto ser humano, não podendo ser desvinculada da minha atuação pedagógica.

Logo em março, então começo do período letivo de 2020, tivemos as aulas das unidades escolares municipais suspensas com o advento da pandemia. Naquele momento, não tínhamos a real dimensão do problema que viríamos a enfrentar. Saímos da escola com a impressão de que logo retornaríamos, o que não ocorreu. As instituições permaneceram fechadas até o final do ano, o que trouxe muitos desdobramentos negativos para as comunidades de forma geral, em termos que vão desde o déficit cognitivo e curricular dos educandos, perpassando problemas de ordem psíquica pelo isolamento social, a ausência de locais para as crianças ficarem, já que muitos dos responsáveis não tiveram escolha a não ser permanecerem trabalhando mesmo com o risco de contágio, até a questão da alimentação.

As instituições públicas escolares exercem uma função social de grande importância para a população, adquirindo inclusive um caráter de assistência que se faz fundamental dada a realidade de muitos alunos atendidos, para os quais a principal refeição do dia é a merenda servida na escola. Acrescentam-se o aumento de pessoas desempregadas ou trabalhadores informais que perderam suas possibilidades de renda durante o período, e vivemos uma real catástrofe social. E o que observamos foi uma demora muito grande do poder público na tomada de decisões que pudessem amenizar a situação vivida por grande parte da sociedade.

Mesmo diante disso, nós, professores, nos vimos pressionados no exercício de trabalhos remotos a partir de plataformas criadas para manutenção do estudo dos alunos. Me pus à reflexão de um todo que parecia sem sentido. Conhecendo a realidade do público atendido, enquanto tentava me desdobrar no desenvolvimento de aulas que nunca chegavam na ponta (os discentes), sabendo tanto que os educandos não dispunham de recursos tecnológicos, como da delicadeza que o momento requeria em lidarmos uns com os outros, parei e refleti sobre qual seria o meu papel diante disso. Enquanto muitos dos meus alunos estavam em casa sem comida no prato, eu interviria insistindo na importância de um ensino via plataformas? Pensei que precisava me posicionar de alguma forma, pois esse é o real sentido da educação. Foi então que optei por me mobilizar. Tomo emprestadas as palavras de Freire:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? 'Lavar as mãos' em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 57).

Desde o mês de abril, já inquieta sobre o que eu poderia fazer no sentido de ajudar pessoas que se encontravam mais vulnerabilizadas em decorrência da pandemia, em conjunto com pessoas do bairro onde moro, no Grajaú, me engajei na construção de um projeto social, ao qual nomeamos *Transforme-se*. A princípio o objetivo era a distribuição de refeições a pessoas em situação de rua. Em maio, muito por influência do que já vínhamos realizando enquanto coletivo, tive a ideia de organizar a equipe escolar na intenção de prestar solidariedade às famílias das comunidades do entorno da escola, focalizando principalmente nos alunos. A partir dessa iniciativa, percebi a dimensão do quanto podemos quando nos unimos em torno de uma causa comum. Através de doações tanto da equipe de professores, direção, ex-funcionários da escola e divulgação entre conhecidos, pudemos distribuir mais de 500 cestas básicas em ações realizadas regularmente, contando com o apoio da ONG Aliança Resgate (ARONG), e ainda do projeto Transforme-se. Nas ações, também distribuimos brinquedos e livros para as crianças. A partir dessa experiência, posso dizer que fortalecemos laços com as famílias da escola e mesmo entre a equipe, que mostrou grande capacidade de mobilização. Mesmo no período conturbado pelo qual passávamos, nos comunicávamos em prol de um mesmo objetivo, e ainda contatávamos nossos alunos. Recebi relatos de professores expressando imensa satisfação em fazer parte do movimento, e por terem tido a oportunidade de ajudar, o que também era um desejo, mas não sabiam como. As ações ainda acontecem mensalmente, porém com menor número de pessoas atendidas.

Assim, seria impossível dissociar esses encontros com tantas pessoas que tornaram possível a concretude de uma ideia nascida em mim, mas inspirada por tantas outras, da minha formação enquanto educadora, que é diretamente convergente com minha formação pessoal. Minha prática deve ser condizente com o tempo em que vivo, e estar de acordo com as teorias nas quais acredito. Para Pinto (1985, p. 75),

[...] não haverá verdadeira formação de professor senão mediante a intensificação das influências sociais e a compreensão cada vez mais clara que o educador tenha de que a sua função é eminentemente social, influi sobre os acontecimentos em curso no seu meio e só pode ser valiosa se ele admite ser conscientemente participante desses acontecimentos.

Ainda sobre caminhos que atravessam os meus, e que complementaram em minha formação durante o período da pesquisa, realizei um curso oferecido pelo Grupo

de Estudos em Educação Ambiental desde El Sur (GEASUR) em parceria com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), intitulado *Curso Internacional em Educação Ambiental de Base Comunitária e Ecologia Política na América Latina: utopia, esperança e práxis no centenário de Paulo Freire*, de outubro a novembro de 2021. Durante a formação, tive a oportunidade de conhecer movimentos e pessoas que lutam por direitos socioambientais, e foram abordados muitos aspectos da educação ambiental através de conceitos culturais e artísticos, o que me tocou de maneira peculiar, me fazendo inclusive repensar o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse momento de reflexão, pensei o quanto esse afastamento do que é essencial ao ser humano nos afeta em várias esferas de nossas vidas. Numa velocidade crescente, esse sistema capitalista e (neo) colonial vai nos engolindo, sugando o que um dia possa ter sido importante, que fazia parte de nós, e quando percebemos, o que restou? Me peguei traçando desenhos no início da pandemia, por pensar que só então eu tinha tempo livre. Gosto antigo de criança. A vida tal como configurada nos relega a que algumas atividades importantes fiquem em último plano, assim como a vivência em espaços naturais fica restrita nas cidades somente a poucos espaços e dedicada ao lazer. A imaginação e criatividade presente nas crianças vai sendo suprimida. Segundo Sato e Passos (2009, p. 45),

[...] a arte nunca foi percebida como temática imprescindível no debate político do ambientalismo, ficando renegada às dinâmicas iniciais ou finais de eventos e encontros; ou puramente limitada aos museus, com exposições caras para que somente a elite consiga compreendê-la. Ora, a arte, e toda ela, diz respeito ao mais fecundo do ser humano. Expressão de transcendência, de superação do espaço e tempo.

A dimensão poética abordada no curso do GEASUR foi um ponto crucial para as minhas práticas como professora, assim como pessoalmente. A partir da inspiração suscitada pelos encontros, desenvolvi atividades com minhas turmas que me revelaram a potência da poesia, e nos levaram a nos conhecer melhor. Quão importante foi essa abordagem, num período de tantos anseios para os alunos e para mim. Os caminhos levaram-nos a uma apresentação poética na XX Bienal do Livro Rio - 2021, o que nos deixou muito satisfeitos enquanto grupo. Sobre a importância ontológica da imagem poética,

[...] a imagem que a leitura do poema nos oferece faz-se verdadeiramente nossa. Enraíza-se em nós mesmos. Recebemo-la, mas nascemos para a

impressão de que poderíamos criá-la, de que deveríamos criá-la. A imagem se transforma num ser novo de nossa linguagem, exprime-nos fazendo o que ela exprime, ou seja, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir de nosso ser. No caso, ela é a expressão criada do ser (BACHELARD, 1993, p. 7).

Por último, mas não menos importante, destaco a relevância das disciplinas cursadas durante o programa do mestrado e das reuniões semanais do grupo de pesquisa do qual faço parte, o Laboratório de Ações e Pesquisas em Educação Ambiental (LAPEAr), onde nos aprimoramos enquanto estudantes e pesquisadores através das diversas leituras, além de nos apoiarmos mutuamente. Quantos incômodos partilhei com esses colegas enquanto educadora, e para tantos deles recebi conselhos e alentos...Tudo me constitui e faz parte do presente estudo.

O LAPEAr é formado principalmente por estudantes das áreas de educação e biologia. Durante os encontros semanais do laboratório, temos oportunidades de trocas, assim como de estabelecer diálogos com pesquisadores/as de outras vertentes, o que contribui para uma ampliação dos olhares dentro de nossos interesses de pesquisa. As investigações se fazem mais ricas quando cada um traz suas perspectivas dentro de um assunto, sendo comuns entre muitos de nós os temas *natureza e infância*. Tais tópicos são abordados com bastante frequência nas nossas reuniões, e as interações se fazem primordiais no desenvolvimento do meu estudo, ao tratar sobre a atual situação de confinamento das infâncias.

Se o emparedamento infantil já era motivo de atenção de pais, profissionais e pesquisadores, principalmente das áreas de educação e saúde, agora, num período pós-pandêmico, urge que rompamos com as formas mais tradicionais de ensino, por motivo que toma até maior proporção, que é a manutenção da própria vida. Nesse sentido, pudemos observar algum avanço a partir da Resolução de número 250 da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que em seu Artigo 14 prevê que “no retorno das aulas e demais atividades pedagógicas presenciais, as Unidades Escolares são encorajadas a realizar atividades ao ar livre” (RIO DE JANEIRO, RJ, 2021). Sabendo que isso será um desafio considerando que a Escola Municipal Mem de Sá é pequena, e conhecendo esta como uma realidade de outras unidades escolares, começo com esperança, mas com uma esperança que, como dizia Freire (1997), nos instiga à ação. Considerando-me uma educadora progressista, não posso desvencilhar minha pesquisa e minhas práticas de análises históricas e políticas, sérias e corretas, na intenção de desvelar possibilidades mesmo diante dos obstáculos encontrados.

A pesquisa pretende usar os espaços de jardim na escola com fins a despertar os interesses dos alunos, procurando entender a potencialidade que estes podem ter no sentido de transgredir paredes e descobrir se a ocupação de áreas, mesmo dentro da instituição, pode contribuir na desconstrução do paradigma da separação mente e corpo, onde a premissa é de que só se aprende sentado e concentrado, olhando para a frente e memorizando informações ditadas por outra pessoa. Através de práticas contextualizadas com as realidades, espera-se contribuir com a facilitação de metodologias que valorizem as crianças enquanto sujeitos sociais e como seres inteiros.

O trabalho se justifica num cenário de afastamento da humanidade com o meio ambiente; na emergência da necessidade de conservação da biodiversidade e manutenção da vida humana no planeta; pelo enfraquecimento das políticas públicas ambientais; pela necessidade de métodos emancipatórios na educação que deem conta da formação integral das pessoas para o exercício da cidadania, assim como de suas necessidades ontológicas; e por questões de saúde e bem-estar dos alunos.

Objetivos

Nesse contexto de afastamento das crianças do meio natural, a proposta como objetivo geral é compreender de que forma atividades e ocupação dos espaços de jardim podem ser potenciais contributivos para o desemparedamento da infância na Escola Municipal Mem de Sá. Assim, os desdobramentos como objetivos específicos da presente pesquisa são:

- Compreender como o fenômeno do *emparedamento infantil* afeta as crianças do grupo-pesquisador;
- Analisar as circunstâncias do emparedamento e quais as suas repercussões nas infâncias do grupo-pesquisador;
- Elaborar coletivamente os problemas que fazem do emparedamento uma realidade;
- Compreender como os alunos do grupo-pesquisador se apropriam das práticas nos ambientes externos da escola, traçando paralelos entre as vivências nesses espaços e a realidade deles nos territórios em que vivem.

Metodologia

Há de haver algum lugar
Um confuso casarão
Onde os sonhos serão reais
E a vida não

A moça do sonho
Chico Buarque

Antes de tudo, retomarei aqui alguns pontos que considero fundamentais no traçar de minhas escolhas metodológicas. Ao longo de todo o trabalho, primamos por discorrer um histórico sobre a formação da instituição *escola*, o modo como as sociedades, principalmente as ocidentais, formadoras do modo escolar, lidaram com a infância ao longo do tempo, e como chegamos, assim, ao um estágio em que vivemos crises em várias esferas, tomando principalmente as de ordem social e ambiental.

Acrescentemos ainda uma crise epistemológica do paradigma dominante, causada, entre outros fatores, pelo aprofundamento do conhecimento, que permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda o paradigma científico moderno (SANTOS, 2000).

A ciência moderna veio a condensar-se no positivismo durante o século XVIII e, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico: as disciplinas formais da lógica e da matemática, e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais. Nascidas para se encaixarem na segunda vertente, as ciências sociais têm sua emergência no século XIX (SANTOS, 2000).

Primeiramente, esse modo mecanicista consistia em aplicar, tanto quanto possível, ao estudo da sociedade, todos os princípios metodológicos e epistemológicos que regiam o estudo da natureza desde o século XVI. Durante muito tempo marginalizado, mas na atualidade cada vez mais seguido, um outro modo reivindica para as ciências sociais um estatuto próprio, com base na especificidade do ser humano e na sua distinção radical em relação à natureza. O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. No entanto, apesar de se contrapor à postura positivista, também se encontra no modelo de racionalidade das ciências naturais pois, assim como ela, prima pela dicotomia *ser humano X natureza*, dando ao estudo das pessoas um caráter especificista. Para Santos, ambas as concepções pertencem ao paradigma da ciência moderna, mas a segunda representa um sinal de crise e contém alguns componentes de transição para um outro paradigma científico (SANTOS, 2000).

Houve um investimento epistemológico da ciência moderna na distinção entre sujeito e objeto. Esse modelo que preside a racionalidade científica começa a ser contraposto a partir de algumas fragilidades que puderam ser observadas, como a teoria da relatividade de Einstein, o princípio da incerteza de Heisenberg, assim como por progressos mais recentes na microfísica, química e biologia. Assim, tal distinção vai perdendo seus contornos dicotômicos e assumindo a forma de um *continuum*. A situação intelectual do presente propicia uma reflexão rica, diversificada e de vocação transdisciplinar, na qual temos o desejo de complementar o conhecimento das coisas com o conhecimento de nós próprios (SANTOS, 2000).

Retomo, então, a dimensão do *eu*, da minha história e minhas subjetividades, que dialogam com os caminhos da pesquisa. Das trajetórias enquanto criança, envolvendo vivências muito significativas com meus pares, incluindo o meio natural, até os percursos acadêmicos, todos os caminhos me trazem e me confundem ao mesmo tempo ao objeto de conhecimento da pesquisa.

No paradigma emergente, o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. [...] [se trata] da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido da nossa vida, por mais segura que esta esteja quanto à sobrevivência, sendo que para a esmagadora maioria da população mundial não está (SANTOS, 2000, p. 84).

Para Santos (2000), o conhecimento científico fecha as portas a outros saberes, o que faz dele um conhecimento desencantado. Assim, propõe a anunciação de um paradigma emergente, fundado no otimismo e no reencantamento da aventura de conhecer. Para tal missão, uma sugestão seria a partir de representações inacabadas da própria modernidade, dentre as quais a racionalidade estético-expressiva. Considera a individualidade intersubjetiva do lúdico fora do alcance da colonização. “Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semi-enclausurado, se pôde imaginar utopicamente mais do que semi-liberto” (SANTOS, 2000, p. 76).

Primando pela superação de um conhecimento vigente entendido por Santos (2000) como conhecimento-regulação, o qual leva a uma trajetória entre um estado de ignorância designado como *caos* para outro designado por *ordem*; na intenção de propor metodologias de saber que levem ao conhecimento-emancipação, que envolve uma trajetória entre um estado de ignorância designado por *colonialismo* a um estado designado por *solidariedade*, usamos a sociopoética como metodologia.

A sociopoética

A sociopoética é um dispositivo de pesquisa que propõe o favorecimento da investigação das relações entre os sujeitos da pesquisa, das interferências ou inter-referências constitutivas da intencionalidade de se dar um mundo comum e de criar, por metáforas, um mundo poético por certo heterogêneo, mas compartilhado, no próprio processo de pesquisa. Proposta por Gauthier (2004), ela tem por valores a não-violência, a dignidade e a integralidade do ser humano em âmbito educacional. Considerando os dados de pesquisa de base qualitativa como não objetivos, brutos, positivos; mas produções de sentido, a proposta do autor é que a produção e interpretação deles favoreça um caminho que revele o não dito a partir de linguagem não verbal, expressões artísticas ou metáforas (GAUTHIER, 2012).

A retórica da metáfora tem a palavra como unidade de referência. Assim, a metáfora se classifica entre as figuras de discurso que consta de uma palavra e se define como fio condutor por semelhança; enquanto figura, consiste em um deslocamento e uma ampliação de sentido das palavras. Sua explicação atém a uma teoria da substituição. A suspensão da referência real é a condição de acesso à referência de modo virtual (RICOUER, 1975). A metáfora se situaria entre a retórica e a poética. A codificação da metáfora e seu circuito expressivo acontece na carga que o verbo recebe do ser-como, onde o teor provoca a percepção que motiva o entendimento (BRAGA, 2010).

São cinco os princípios da sociopoética:

1. A instituição dos sujeitos da pesquisa como grupo pesquisador. Para Gauthier (2004), se aproximaria do círculo de cultura proposto por Paulo Freire, focalizando a pesquisa como processo, ou seja, como ela transforma o meio onde acontece. Ao introduzir a dialogicidade “a partir do diálogo e confrontação de códigos e leituras de mundo” pretende-se trazer ao mundo acadêmico códigos desconhecidos na maneira de se produzir conhecimentos” (GAUTHIER, 2012, p. 76). Nesse processo, muitas vezes mexe-se com o inconsciente do grupo e do próprio pesquisador (acadêmico) que, nesse caso, é tido como facilitador da pesquisa; o que abre possibilidades para que os copesquisadores percebam, estudem e até ajam de maneira diferente no ambiente em que vivem (GAUTHIER, 2012);
2. A valorização das culturas dominadas e de resistência na produção e leitura dos dados. Para tal, o autor propõe a leitura de fontes mais intuitivas, sensíveis e até simbólicas. O que é dito e não dito a partir dessas fontes não é possível de ser lido

pelas meras armas teóricas do racionalismo. A ideia é colocar essas formas em diálogo com as teorias vigentes no mundo acadêmico;

3. Conhecer com o corpo inteiro: a emoção, as sensações, a intuição, a gestualidade, a imaginação...e não apenas com a razão;
4. Técnicas artísticas de produção de dados, que favoreçam fontes não conscientes de conhecimento a partir das experiências pelos sujeitos da pesquisa;
5. Responsabilidade do grupo-pesquisador em todo o processo e na interrogação do sentido social, político, ético, espiritual da pesquisa (GAUTHIER, 2004, p. 135-137). “Essa orientação favorece a desconstrução dos corpos assim como a emergência de desejos e devires imprevisíveis” (GAUTHIER, 2012, p. 75).

É conveniente ressaltar que Gauthier (2012, p. 73-74) propõe a sociopoética como método, onde não existe um procedimento único, o caminhar se faz caminhando, sendo “aberto ao inesperado, ao incompreensível e ao caos criador, entre algumas etapas rigorosamente definidas”, mas também diz se conformar com seu uso acadêmico, tomando-a como uma metodologia.

Deve ser elaborado um tema-gerador para pesquisa, que pode ser proposto pelo facilitador, como problema de uma pesquisa acadêmica.

Recomenda-se a utilização de pelo menos duas técnicas de produção de dados em sociopoética e a entrevista semi-estruturada. Aqui, foram utilizadas quatro técnicas inspiradas na sociopoética, que são: do desenho; dos sentidos; do teatro-imagem; e dos lugares geométicos. Mais adiante, explicaremos as mesmas. Utilizamos também a entrevista semi-estruturada.

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não é condicionada a uma padronização de alternativas formuladas. Para Manzini (1991), este tipo de entrevista é o mais adequado quando desejamos que as informações sejam frutos de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre. Através de perguntas para as quais caibam respostas descritivas, há a potencialidade para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas (MANZINI, 2004).

Alguns dos processos envolveram momentos de contra-análise, que consiste em: após a produção dos dados a partir das técnicas realizadas com o grupo-pesquisador, o facilitador deve, em casa, estudar essas produções e elaborar hipóteses sobre elas. A partir dessas produções, oriundas do pensamento do grupo-pesquisador (que deve ser estudado como se fosse um único filósofo), ele elaborará os problemas e os confetos, que

serão levados a diálogos onde o grupo-pesquisador estuda criticamente as hipóteses do facilitador. Este é um momento dialógico, onde não importa saber quem tem razão caso surjam divergências, mas “ampliar as visões, introduzindo mais diferenciação, mais heterogeneidade, numa palavra só: mais complexidade” (GAUTHIER, 2012, p. 77).

Os problemas são definidos por Gauthier (2012, p. 77) como “resultados do processo de problematização, a partir de uma dificuldade no pensamento oriunda do absurdo, de uma contradição, de um paradoxo ou da heterogeneidade das fontes de pensamento”, e aqui foram consideradas questões vivenciadas pelas crianças em suas comunidades e na escola que embasem a existência do fenômeno do emparedamento infantil; e os confetos são “misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando”. A ideia é mexer com o racional e o afeto a partir da mobilização do corpo como fonte de conhecimento.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIRIO, e a partir de sua aprovação (ANEXO 2), em 23/05/2022, os membros do grupo participante assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, de acordo com as exigências do referido Comitê, e tiveram suas identidades preservadas, ao serem representados como um único grupo, conforme preconizado também pela metodologia utilizada. Foi submetida e autorizada, também, à Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), já que envolve alunos da rede do município (ANEXO 3).

Os encontros tiveram início em março e término em novembro de 2022, com foco num grupo de 20 alunos de uma turma de 6º ano da Escola Municipal Mem de Sá, na faixa etária entre 11 e 12 anos. Foram realizados uma vez por semana, com uma média de duração de uma hora cada.

No primeiro encontro, quando a proposta da pesquisa foi apresentada à turma, conversou-se sobre as questões que levaram a facilitadora ao emparedamento infantil como tema-gerador e ao jardim na escola como um espaço de potência à transcendência desse fenômeno. Foram explicitados os objetivos da pesquisa e colocada a sugestão de instituí-los como um grupo-pesquisador, deixando-os à vontade para participar nos momentos em que se sentissem interessados, e que sugerissem temáticas de seus interesses. Foi explicado o termo ‘emparedamento infantil’ e aberto um momento de

interação sobre o tema, e eles também puderam sanar dúvidas sobre o processo da investigação.

Para a geração de dados iniciais, com o objetivo de entender o quanto as crianças sentem-se emparedadas e os reflexos dessa condição em suas vidas não só no espaço escolar como também em casa, foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas a partir de um roteiro pré-elaborado (ANEXO 1). Esse roteiro teve inspiração, para algumas das questões, em sugestões contidas no livro *A última criança na natureza* (2016), escrito por Richard Louv.

A princípio, a intenção foi perceber sob que condições se dá o emparedamento infantil na realidade das crianças do grupo-pesquisador. O roteiro foi elaborado com base nesse objetivo, com perguntas principais que foram sendo complementadas por outras, inerentes às questões momentâneas da entrevista. Para a realização, utilizou-se um gravador de aparelho celular. Cada entrevista teve duração de, em média, 10 minutos, sendo realizadas duas ou três a cada encontro. Posteriormente, as falas foram transcritas, sistematizadas e analisadas pela facilitadora que, a partir daí, elaborou hipóteses para a criação de problemas e conflitos na temática da pesquisa. Após esse momento, preparou-se uma apresentação em *Power Point* para melhor demonstrar os dados, que foram levados a diálogos com as crianças, no processo de contra-análise.

Paralelamente às entrevistas, ao longo dos encontros realizaram-se algumas atividades nos espaços de jardim, que tiveram como objetivos a identificação de saberes preexistentes no grupo-pesquisador; a apresentação de ferramentas de jardinagem e seus usos; atividades de manutenção dos espaços e identificação de espécies; assim como momentos mais descontraídos de conversas, pois íamos para essas áreas realizar as contra-análises; e ainda o desenvolvimento das técnicas que se seguem.

Técnicas sociopoéticas utilizadas na produção de dados

1) Técnica do desenho: a ideia desta proposta foi criada pela facilitadora, a partir de inspiração contida no livro de Louv (2016) como sugestão para educadores, em conjunto com a sociopoética de Gauthier (2012), que preconiza a análise pelo pesquisador acadêmico e a posterior contra-análise com o grupo-pesquisador. Assim, foi proposto que as crianças produzissem desenhos a partir do tema “O que é natureza para você?”, seguido do estudo pela facilitadora, que elaborou hipóteses que foram levadas à discussão posterior com o grupo, no momento ao qual chamamos de contra-análise.

- 2) Técnica dos sentidos: essa técnica se usou de tecidos para vendar os olhos de três alunos (que denominarei aqui como primeiro grupo), enquanto outros três realizavam a dinâmica (segundo grupo). A ideia é que se inverta o uso que prioritariamente damos à visão e esqueçamos os outros sentidos. Se trata de “pesquisar com nossos sentidos esquecidos” (GAUTHIER, 2012, p. 90). A facilitadora propôs que o segundo grupo colhesse algumas espécies do jardim, que julgassem despertar os sentidos do tato, olfato ou paladar. Foi explicado que não se trata de adivinhar o que era cada um, mas sim que fizessem associações livres. Com as plantas entregues pelos copesquisadores do segundo grupo, cada copesquisador do primeiro grupo experimentou, com os olhos vendados, essas espécies e comentou o que sentiu.
- 3) Técnica do teatro-imagem: criada por Gauthier (2012), esta técnica é inspirada no Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Foram formados dois grupos com três participantes em cada um. Um dos grupos apresentou uma imagem corporal oriunda de um pensamento, que deveria ser diretamente relacionado ao tema investigado. Neste caso, procurando um olhar para o fenômeno do emparedamento infantil, foi proposto, primeiramente, que elaborassem imagens que retratassem como são seus corpos quando em sala de aula. Ao outro grupo coube a tarefa de fazer a leitura dessas imagens, e os autores falaram por último, cada qual sobre a sua, “não como representante da verdade daquilo que se devia ser, e sim, como um dos portadores do significado, entre os demais participantes” (GAUTHIER, 2012, p. 85). Alternadamente, ao outro grupo a proposta foi a elaboração, por outro lado, de como seriam representados seus corpos nas áreas abertas da escola, como os espaços de jardim. “Não se trata de descobrir o que o autor queria expressar. Como na leitura de uma obra de arte, todas as interpretações são válidas, interessantes, pois elas geram sentidos novos, diferenciados, e enriquecem o propósito do autor” (GAUTHIER, 2012, p. 85).
- 4) Técnica dos lugares geomíticos: segundo Gauthier (2012), esta técnica favorece diretamente a criação coletiva de confetos. Criada pelo autor, se inspira na confluência entre um velho jogo europeu chamado “jogo do ganso” que tem lugares singulares como o poço, a ponte, o labirinto etc., que são como elementos que compõem uma identidade cultural; e uma experiência na paisagem kanak na Nova Caledônia, onde caminhos, montes, rios, grutas, podem ser sagrados. Espíritos ancestrais frequentam os lugares da natureza e, assim, eles são sagrados e deve-se pedir licença para adentrar em alguns desses espaços. Para esta prática usamos como referência a ponte e o vento

para pensar o jardim e fazer um paralelo com a sala de aula. Num grupo de sete coparticipantes, foi entregue um papel a cada um e dispostos canetinhas e lápis de cores para que pegassem livremente. Foi feita a pergunta: “Se o jardim fosse uma ponte, como seria essa ponte?” ... “Imaginem os detalhes...”. Foi dado o tempo de um minuto para que cada um escrevesse ou desenhasse suas ideias e, em seguida, feita outra pergunta: “Se o jardim fosse um vento, como seria esse vento?” E, por último: “Se o jardim fosse uma sala de aula, como seria essa sala?” Em seguida, cada coparticipante explicitou as visualizações que teve.

Organização do estudo

O estudo pode ser organizado em dois eixos principais, onde o primeiro se organiza por uma parte teórica mais extensa que vai do primeiro ao quinto capítulo, integrando diferentes campos disciplinares; e o segundo se caracteriza pelo trabalho de campo desenvolvido na escola, articulando principalmente com teorias da geografia sobre territórios, configurando o sexto e último capítulo.

No primeiro eixo, o capítulo um apresenta brevemente uma história das origens da instituição escolar e as infâncias que foram ou não contempladas por esse modelo, percorrendo os caminhos para seu estabelecimento e os interesses envolvidos desde o início. Traça-se também algumas considerações sobre a colonialidade da escola, as filosofias que a orientam, assim como as que não foram aceitas como válidas. Esse caminho é interessante no sentido de entender os motivos que levaram nossas escolas a serem espaços confinados, nos quais raramente se observam oportunidades para as crianças exercitarem sua criatividade, sua potência de vida e a sua liberdade.

No segundo capítulo, falamos sobre o desenvolvimento das cidades, fazendo paralelos com aquele momento histórico e educacional, e como a lógica urbana foi segregando as populações e intensificando o afastamento entre seres humanos e natureza, à medida em que se modificavam os espaços da vida.

No capítulo três, trazemos acontecimentos políticos ocorridos a partir da segunda metade do século XX, passando pelo período da ditadura militar e evoluindo para o início do fenômeno de evolução do capital que conhecemos por neoliberalismo, que repercutiram no campo educacional. Apresentamos dados que contribuíram para o aumento da desigualdade na educação, assim como outros em que pudemos observar avanços. Trazendo à narrativa o estado da natureza, depredada constantemente para satisfazer a ânsia ocidental por mais consumo, e nossa própria situação em decorrência disso, reivindicamos formas de educação contra-hegemônicas que se baseiem em culturas ancestrais, na intenção de vislumbrarmos outros horizontes.

No quarto capítulo, traçamos considerações acerca da situação da Educação Ambiental (EA) escolar no país. Através da análise de artigos publicados entre os anos de 2020 e 2021 em diferentes regiões, intentou-se fazer um panorama considerando as potencialidades e dificuldades enfrentadas nas instituições brasileiras para o exercício da EA comprometida com questões sociais e, mais do que nunca, inadiáveis, principalmente considerando os rastros de destruição e desmonte deixados pelo governo Bolsonaro.

Tratamos também da maneira como a EA é vista na Base Nacional Comum Curricular, assim como seus desafios enquanto tema transversal. Por fim, enumeramos alguns acontecimentos políticos por meio dos quais consideramos que os campos públicos tanto da educação como do meio ambiente foram sucateados nos últimos anos, e nossos esperanças por devires de novos tempos de reconstrução.

No quinto capítulo, adentrando mais especificamente à temática da pesquisa, falamos sobre como o desenvolvimento das cidades a partir dos processos de industrialização na modernidade influenciaram no modo de viver das pessoas e, portanto, das infâncias, que na atualidade veem seus espaços de vida suprimidos. Assim, pesquisadores viram a necessidade de desenvolver expressões que ajudassem a compreender a situação, bem diferente de há pouco mais de 50 anos. Trazemos então alguns conceitos, como o “emparedamento infantil” (TIRIBA, 2005), que se faz imprescindível ao entendimento da pesquisa como um todo, pois é a partir dele que ela se desdobra. No último subitem, trouxemos os agravantes e potencializações causados durante o período da pandemia para crianças e adolescentes diante de situações que já eram consideradas problemas, envolvendo seus prejuízos para a saúde principalmente nessa faixa etária.

Finalmente, dentro do segundo eixo, no sexto e último capítulo, temos os resultados da pesquisa realizada na Escola Municipal Mem de Sá, que são apresentados simultaneamente à discussão e encaminham a conclusão. Para tal, considerando o decorrer dos processos, tomamos duas bases principais para orientar nosso pensamento, que são: o território, que se desdobra nas dimensões território-bairro, território-escola, território-jardim e território-corpo; e o brincar, que, aqui, o movimento foi entendê-lo como uma forma de resistência no âmbito das infâncias locais.

Capítulo 1.

Configuração escolar no Brasil e as infâncias colonizadas

A forma de lidar com as crianças ao longo da história merece algumas reflexões. Por sua etimologia, a palavra infância deriva do latim, onde *fan* = falante e *in* é a negação do verbo. Assim, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

1.1. Das bases da educação escolarizada à escola de hoje

No modelo europeu, a velha sociedade tradicional, durante a Idade Média, via mal as primeiras fases da vida. A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto bebês; a criança, então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus fazeres. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em um homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades de hoje (ARIÈS, 1981).

Somente a partir do século XV, no mundo ocidental, se observa uma peculiaridade no tratamento dado às crianças no sentido do cuidado. Mesmo sendo uma fase natural do ser humano, a infância precisaria de um ambiente histórico-social para se realizar de modo a ser superada (GHIRALDELLI, 2008). Esse ambiente viria a ser a escola.

A escola surge em meados do século XVI como um lugar para a passagem da infância sob a atenção de especialistas responsáveis no sentido de garantir esse período da vida.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 11).

O surgimento da instituição *escola* no Brasil, nos moldes vigentes até os dias de hoje, se dá durante o período de colonização e, portanto, com base nesse modelo europeu. Assim, não podemos negar seu caráter colonizador desde os primórdios, tendo a vigilância e o controle como instrumentos essenciais no exercício de seu poder

(CÉSAR, 2004). Os padres jesuítas tiveram papel de destaque na fundação do sistema escolástico por, em média, duzentos anos, com a fundação das primeiras escolas, destinadas a pessoas brancas e não pobres (GHIRALDELLI, 2008).

1.1.1. Filosofias-base da educação ocidental

Uma maneira de entender melhor as correntes pedagógicas atuais é a análise de como o campo da filosofia moderna contribuiu para as finalidades da educação. Ao longo do tempo, duas configurações básicas regem a noção de infância no ocidente: a primeira possui gênese no século XVII, com Descartes. A criança tinha uma posição passiva e a infância era uma fase a ser superada, o professor um disciplinador e a escola um “ambiente de formação e conformação” (GHIRALDELLI, 2008, p. 19). Tipicamente iluminista, conhecida como “pedagogia tradicional”, suas vertentes se situaram entre as versões religiosas e leigas. A princípio foi mais disseminada nas instituições educacionais, tendo permanecido dominante até o final do século XIX (SAVIANI, 2005).

A segunda, com o romantismo de Rousseau, se origina no século XVIII e vê a infância como uma fase positiva, de criatividade e pureza que devem ser prolongadas, e a escola é vista como um lugar a proporcionar as melhores experiências (GHIRALDELLI, 2008). Nomeada de “pedagogia nova”, veio a se tornar predominante a partir do século XX, no entanto não excluindo a concepção anterior e disputando espaços no interior das instituições (SAVIANI, 2005). Apesar de uma manter o foco na instrução e a outra na aprendizagem (SAVIANI, 2005), ambas preconizam o racionalismo como tarefa do pensamento e se fazem, ainda nos dias de hoje, nosso senso comum ocidental sobre as possíveis pedagogias, prevendo a institucionalização da educação através da escola (GHIRALDELLI, 2008).

A filosofia racionalista, que preside a ciência moderna, tem como pressuposto a fragmentação do conhecimento, que objetiva o entendimento do todo, assim como a separação do pesquisador de seu objeto de estudo. Sendo a natureza um desses objetos, essa separação acaba por contribuir para que a humanidade não se veja como pertencente ao ambiente natural. Com o advento do antropocentrismo e o desenvolvimento científico, a ciência traz ao homem o poder de extrair do meio tudo o que lhe seja necessário, tomando forma de poder, se afastando de ideais humanistas. O sistema capitalista se expande, e o domínio do homem sob os ecossistemas toma formas insustentáveis.

1.1.2. Da educação escolar colonial à escola (neo)colonizadora, a lógica do controle

A ciência moderna, de bases ocidentais exploratórias, expande os domínios de hegemonias econômicas, que se beneficiam não só da natureza como das populações locais. O alargamento dos dispositivos de controle do estado sobre as sociedades, com a ampliação do conceito de poder, é conceituado como biopolítica, “que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (FOUCAULT, 1988, p. 133). O biopoder foi decisivo para o desenvolvimento do capitalismo, “pois só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (IBID, p.131).

A escola passa a ser uma política de Estado também sob o contexto histórico biopolítico, junto aos regimes de controle da população através da disciplinarização do sexo, do nascimento, da saúde, da higiene, da habitação e do lazer (CÉSAR, 2004). Especialmente na América, o padrão de poder colonial se fundou na modernidade sob as ideias de raça e das formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e produtos em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005).

Os efeitos dessa colonização são extensos nas sociedades de “Terceiro Mundo” (SANTOS, 2001) e se fazem presentes nas regras que ditam as políticas de educação. Estas influenciam a construção dos currículos, que são sempre prescritivos e têm a força da voz do Estado. São construídas a partir de “interesses políticos, econômicos e ideológicos” (TIRIBA, 2016, p.169).

As práticas de disciplinarização e controle escolar típicas da modernidade não se iniciaram de maneira abrupta. Já no século XVII muitas instituições as adotaram, como hospitais, quartéis, conventos e oficinas. As regras disciplinares foram, assim, se tornando hegemônicas, de forma a garantir a formação e correção do “novo homem”, o sujeito moderno. Tais modos de pensar e agir tiveram influência nos períodos conhecidos como “segundo humanismo” europeu, nos séculos XV e XVI, e “idade clássica”, da virada do séc. XVI para o XVII, quando se consolida o discurso pedagógico moderno, tendo em Comenius um de seus principais fundadores. Favorecido pelo período histórico ao longo do qual surgem condições epistêmicas de possibilidade da produção de certos conhecimentos pedagógicos no Ocidente, Comenius, considerado o “pai da didática”, produziu uma vasta obra que influencia o ensino até os dias atuais. Entre suas premissas, estão a universalização do saber, a ordenação, a organização do tempo e do espaço,

organização da matéria pedagógica, escolarização dos conhecimentos e a instrução simultânea (CÉSAR, 2004).

Os sistemas de ensino ocidentais, principalmente os voltados para a educação das massas, possuem no trabalho seu princípio educativo. Isso por si só não configuraria nenhum problema, afinal, o trabalho faz parte da essência humana: desde sociedades primitivas, o homem transforma a natureza de acordo com suas necessidades, sendo assim um processo histórico. Nessas comunidades, onde os meios de produção eram coletivos, os homens educavam-se e educavam as novas gerações a partir do trabalho. Não havia divisão em classes e a educação fazia parte da vida cotidiana (SAVIANI, 2007).

No entanto, com o desenvolvimento da produção e a divisão do trabalho, temos o advento da propriedade privada e, com ela, a divisão dos homens em classes. A partir de então, aos proprietários já não era necessário o trabalho como essencial, já que seu sustento se garantia no trabalho explorado de quem não possuía terras ou meios de produção. Divididos os homens por classes, a origem da instituição *escola*, que, por sua etimologia, quer dizer “lugar do ócio”, se dá, a princípio, para pessoas que ocupavam o topo da pirâmide social. Os trabalhadores aprendiam os ofícios com os mais velhos, não carecendo do aprendizado institucional. Assim, a escola surge como lugar de desenvolvimento de faculdades intelectuais (SAVIANI, 2007).

Com a emergência do capitalismo, a partir da Revolução Industrial na Europa, retoma-se a ideia da fusão entre educação e trabalho. A estrutura da sociedade moderna passa a impor uma cultura intelectual mínima e generalizada, e a escola era o instrumento que viabilizaria esse processo de transformação social (SAVIANI, 2007).

Contemporaneamente, no Brasil, após a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1759, o projeto da metrópole seguiu seu curso com as reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal, então ministro de Portugal, que tinham como objetivo adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa. Nasce, assim, o que de certo modo pôde-se chamar de ensino público (GUIRALDELLI, 2008). No entanto, ao ensino primário e secundário faltavam investimentos. Ao fim do período imperial, faziam-se grande esforços ao desenvolvimento de instituições de ensino superior, com vistas à formação das elites dirigentes do país, estratégia influenciada pelas ideias do movimento conhecido como ilustração brasileira².

² A ilustração brasileira é compreendida entre o ano de 1870 até a Primeira Guerra Mundial. Esse movimento intelectual no Brasil, herdeiro do iluminismo, se propunha a mudar o país através da ciência e

“Por meio de uma combinação sutil, e dependendo da esfera e da época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho” (LAVAL, 2019, p. 32). A ideia de uma concepção produtivista de educação começa a se manifestar mais intensamente entre os anos de 1950 e 1960 (SAVIANI, 2005), com a configuração das escolas na direção do preparo dos educandos para seu desempenho como trabalhador operário para a indústria, impulsionada no pós-guerra (RIBEIRO, 1995).

Ainda nos dias de hoje, a escola é sujeitada à razão econômica. Embora atualmente tenhamos um mercado bem diferente e muito mais agressivo do que tempos atrás e novas nuances de adestramento da classe trabalhadora, inclusive para a execução de serviços cada vez mais precarizados, o objetivo da escola de massas permanece o mesmo: a reprodução da lógica do capital, com a manutenção dos poderes da elite econômica. A classe trabalhadora que se forma não é mais a mesma: no capitalismo contemporâneo, ela “é mais ampla, heterogênea, complexa e fragmentada do que o proletariado industrial” (ANTUNES, 2019, p. 93) do século passado.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente [...] (SAVIANI, 2005, p. 21).

Desde a década de 1980 com a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) no Rio de Janeiro, e a partir dos anos 2000, com base no artigo 34 da LDB, uma questão que se coloca é o tempo que as crianças passam na escola. Existem demandas sociais por uma extensão desse período, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a escolarização das massas. De fato, há uma tendência de evolução positiva para o aumento do tempo passado na escola. No entanto, essa ampliação da carga horária deveria supor a implementação de projetos

da educação. No entanto, foi um movimento de base elitista formada principalmente nas academias de Direito baseadas em valores europeus.

diversificados para além da sala de aula, no que para grande parte das escolas não acontece. Faltam investimentos em capacitação de professores, aquisição de materiais e infraestrutura adequadas, que ampliassem e melhorassem os espaços (CAVALIERE, 2007; VILAS BOAS e ABBIATI, 2020). Enquanto isso, sobram burocracias tanto para gestores como para professores. Aumenta-se o tempo de permanência na escola, mas não há uma melhoria da qualidade desse tempo que, aliás, se aproxima da carga horária de um adulto no trabalho. Ao mesmo tempo em que se colocam enormes expectativas sobre as escolas, os investimentos não acompanham as necessidades.

1.2. Filosofias invisibilizadas, infâncias colonizadas

Foi também através da educação praticada em aldeamentos que os jesuítas exerceram domínio sobre as populações indígenas. O uso da educação como instrumento de controle parecia ser um meio eficaz de consolidar o processo de conquista e ocupação dos territórios, sob a doutrina de que educar os índios significava convertê-los em seres civilizados (ALEGRE, 2014). Dada a resistência dos povos, castigos físicos eram considerados normais. Sobre a escolarização no meio indígena:

O afastamento das crianças e jovens de suas famílias para o internamento em seminários e conventos foi duramente sentido pelos índios, fazendo com que a resistência indígena à escolaridade aumentasse progressivamente, em vista do rompimento radical do ensino com as antigas tradições culturais e étnicas (ALEGRE, 2014, p. 98).

Os indígenas, antes da chegada dos colonizadores, tinham sua educação baseada no aprendizado de geração em geração, por tradições orais, em relações horizontais, coletivas e sem divisões por classes. A relação do ocidente com os povos originários foi impositiva de sua cultura, e a escola exerceu seu papel favorecendo os interesses do Estado, negando as formas de educação pré-existentes entre os povos e, também, a possibilidade de terem construído uma cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito (MUNDURUKU, 2009).

Considerando a grande diversidade entre os povos indígenas - resultados do Censo de 2010 apontaram para 274 línguas pertencentes a 305 etnias diferentes no país (IBGE, 2010) - podemos prever que as formas de educação das crianças variavam e, dependendo da etnia, podem variar ainda hoje de acordo com a cultura. Podem acontecer paralelamente a educação nas aldeias, praticada entre os pares, com a educação escolarizada, conforme prevê a Educação Escolar Indígena, de competência do Ministério

da Educação (MEC) e legalmente fundamentada pela Constituição Federal de 1988 (CF) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, não é possível generalizar, mas convém traçar algumas descrições.

Pesquisa realizada por Tiriba e Profice (2018) demonstrou, por exemplo, em uma escola da etnia Tupinambá de Olivença, na Bahia, que educadores desenvolviam atividades nos espaços externos da instituição, possibilitando uma continuidade entre as tradições indígenas e as práticas pedagógicas.

Certas semelhanças podem ser observadas entre alguns grupos, como o valor dado à dimensão do sonho e da alma da criança. Para citar alguns exemplos, entre os Xicrin, etnia de língua jê que mora no Pará, é tomado grande cuidado para que uma criança não se zangue, pois seu *karon* (a alma) sai a vagar durante o sono (nos sonhos) e, uma vez que os corpos das crianças são considerados mais vulneráveis na retenção do mesmo, a alma pode sair e não querer retornar, o que significaria a morte. A fase da infância seria ainda prolongada até quando as pessoas se reproduzissem, tornando-se pais ou mães (COHN, 2005). Entre os guarani, acredita-se que a educação de uma nova vida começa com o sonho dos pais, durante a gravidez, e a autonomia da criança deve ser respeitada (TASSINARI, 2007). Para Nogueira e Barreto (2018, p. 632), a infância guarani pode ser lida como o sonho vivo de realização do *teko porã*:

A expressão “teko porã problematiza um dilema criado pelas culturas da colonização: viver à parte da terra, controlando a natureza como suprassumo da própria natureza *versus* viver como parte da terra, convivendo com outros seres enquanto mais um ente da natureza.

A noção de liberdade é percebida durante a infância em alguns estudos. Os Kayapó valorizam as crianças como seres de sabedoria, porque somente a elas é permitida a circulação por todos os espaços da aldeia, sendo a observação um importante fator de aprendizagem. Aos adultos cabem os cuidados para que os pequenos desenvolvam suas habilidades corporais, que incluem os sentidos sensoriais (TASSINARI, 2007).

Durante o período colonial, pessoas negras não tinham permissão de frequentar as escolas. A alguns, porém, era concedido o privilégio, quando as escolas eram de posse de jesuítas. “Nesse contexto, as crianças negras sofriam dois tipos de violência: nasciam marcadas pela maldição social da escravidão e estavam submetidas a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã de mundo” (JÚNIOR e BITTAR, 1999, p. 473). A negação do acesso a uma educação institucionalizada não

significa, porém, a ausência da educação, que era praticada entre pares através da manutenção de suas tradições culturais e religiosas, que se perpetuam em nossa sociedade até a atualidade, não sem processos de resistências.

Ao longo do tempo, a escolarização do povo negro não caminhou em paralelo com o desenvolvimento da instituição escolar destinada aos brancos, ainda que 58% da população brasileira se definisse como preta ou parda, de acordo com censo demográfico realizado no ano de 1872 (SOUZA, 2013). Para Gonçalves e Silva (2000), a situação educacional dos negros brasileiros foi estruturada sobre os eixos da exclusão e do abandono, com origem longínqua na nossa história.

Na ausência do estado, as entidades negras desenvolveram papel importante no quesito de orientar a população negra sobre a necessidade da educação, então vista como instrumento de ascensão social. Elas mesmas promoviam iniciativas educacionais e até mantinham escolas por iniciativas próprias. Outrossim, a condição social dos negros sempre foi um obstáculo para que se mantivessem na escola, já que se viam na necessidade de trabalhar desde muito cedo.

Quando lhes foi permitido o estudo, a imprensa negra exerceu papel instrutivo, enfatizando a importância de se manterem fiéis a suas origens:

Mas tinha-se a consciência de que, com a educação fornecida pelos estabelecimentos de ensino, os estudantes negros não deveriam afastar-se da educação de tradição africana, tampouco deixar-se aprisionar por ideologias que pretensamente os levassem à aceitação pelas classes poderosas da sociedade e, assim, afastar-se de seu grupo racial. Aos pais chamava-se-lhes a atenção em termos como os do militante Alcides Costa: “o que lhes importa fazer imediatamente, é inculcar em seus filhos o respeito aos antepassados, a convicção de que são livres no corpo e no espírito, o desejo em fazer algo em prol da cor” (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 143).

Mais tarde, mesmo quando implementadas reformas no ensino com vistas à formação das classes populares para o mercado de trabalho que se desenvolvia durante o século XIX, inicialmente ainda era negada a educação ao povo negro, já que o seu público-alvo eram indivíduos livres e libertos. Com a promulgação da Lei do Ventre Livre e mesmo da Lei Áurea, não houve políticas de inserção dos negros na sociedade ou, quando sim, não foram garantidas pelo estado. Assim adentra-se também no século XX, na incidência dos primeiros movimentos de protestos dos negros, que se constroem na cena política lutando contra formas de dominação social (FERNANDES, 2008).

Assim, vimos que, desde sua fundação, a ideia da escola como imperativo de educação tem suas bases fincadas na ocidentalidade. Seus pilares foram erguidos com peças coloniais que não representavam toda a sociedade, às custas da exclusão de muitos e de tentativas de apagamento de subjetividades de origens ancestrais. Suas funções variaram ao longo do tempo, desde o exercício de influências com vistas à dominação territorial, a formação de elites dirigentes, até o controle para o trabalho visando o desenvolvimento econômico; contudo, sempre reproduzindo desigualdades, pois o dito desenvolvimento não beneficia a todos.

Na atualidade, o exacerbado progresso científico vem levando-nos a questionar a validade desse tão proclamado *desenvolvimento*. Estaríamos nós, de fato, evoluindo?

Para Teixeira, “o homem está progredindo materialmente e se deteriorando espiritualmente, acrescentando muitos que isto se vem dando pelo abandono alarmante dos valores morais e humanos” (TEIXEIRA, 1955, p. 2). Essa dinâmica ocidental traz em suas bases o racismo, o patriarcado e a dicotomia e hierarquia *ser humano X natureza* (RUFINO, CAMARGO e SÁNCHEZ, 2020).

Contrariando esse paradigma do desenvolvimentismo como único e natural objetivo da espécie humana, remeto à teoria de Santos (2015), para o qual o atual ritmo de vida ocidentalizado é baseado em um desenvolvimento que não nos envolve. Assim, o contrário do desenvolvimento seria o envolvimento. Nesse sentido, estamos cada vez mais distantes dos ciclos vitais, desligando-nos do que é orgânico, ontológico. Avessos a esse modo de viver que se impõe como único, invocam-se saberes quilombolas, indígenas, entre outras formas tradicionais, como alternativas civilizatórias. Convivendo em comunidades onde o dinheiro e a acumulação não são imperativos, a vida social se organiza em confluência com os ritmos da natureza, construindo-se uma identidade individual e coletiva de pertencimento à terra, no que o autor chama biointeração (SANTOS, 2015).

Frente aos desafios planetários que vivenciamos na atualidade, a educação tem o promissor papel de formar seres capazes de atuar de maneira consciente e responsável no mundo. E educamo-nos uns com os outros. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem a natureza educativa (CAVALIERE, 2007). Mais do que a experiência coletiva, apontam-se, ainda, a necessidade de educar pessoas afetivas, solidárias (TIRIBA; SILVA e TIRIBA, 2014). É urgente o questionamento dessa visão de mundo moderna, que vem nos conduzindo a um abismo. Um projeto educativo onde

as práticas se guiem pela qualidade nas interações naturais consigo, com outros seres humanos e com a natureza pode ser um bom caminho na reconstrução das bases da educação com vistas à superação das demandas coloniais contemporâneas.

Em um contexto neoliberal, em que as crianças são chamadas a responder a demandas externas – do mundo adulto, do mundo do trabalho, do mundo da produção – precisamos de um projeto de educação que seja libertador da lógica perversa que alimenta e reproduz o antropocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o consumismo e o desperdício, elementos que estão no centro e que dão sustentação ao modo de produção que vem devastando o Planeta (TIRIBA, 2016, p. 178).

Capítulo 2.

Rompendo com a natureza: desenvolvimento das cidades e as questões sociais, educacionais e ambientais

No Brasil, foi em fins do século XIX e início do XX que começaram a crescer mais intensamente a industrialização e a urbanização. O intenso aumento populacional, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, foi consequência das altas taxas de migração de pessoas de outras regiões do Brasil em busca de trabalho, assim como da crise de desemprego ocorrida na Europa, que na passagem do século nos mandou 7 milhões de europeus, dos quais quatro milhões e meio se fixaram definitivamente (RIBEIRO, 1995). Contudo, as condições sociais e habitacionais das cidades não davam conta desse contingente, e crescia a pauperização. Contribuiu ainda em grande parte para o agravamento do quadro social a recente abolição do sistema escravista, com a ausência de políticas públicas que inserissem essas pessoas no mercado e na sociedade. Boa parte das habitações era formada por cortiços, que abrigavam grande quantidade de pessoas por unidade. As pestes e epidemias se alastravam, beneficiadas pela ausência de condições mínimas de salubridade e saneamento. A eugenia era ideia corrente entre teóricos e autoridades e a “profilaxia social” era praticada cotidianamente (SANTOS; PRIORE, 2002).

Paralelamente, o país passava por modernizações, e com o fim da escravidão foi adotado o trabalho assalariado. Os setores que estiveram à frente da idealização do novo regime privilegiavam as carreiras de trabalho mais dependentes da posse de escolarização, o que fez com que a ampliação do sistema escolar passasse a ser mais discutida. Esse movimento ficou conhecido como “entusiasmo pela educação”. A questão, de fato, era necessária: “em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato se tornado a “coisa pública”, algo realmente público, o ensino público não aparecia como prioridade” (GUIRALDELLI, 2008, p. 33).

Interessante notar que a posse de escolarização adquiria um caráter de inclusão social, assim como de poder, perpetuando assim a condição de exclusão das pessoas negras. Quando escravizadas, não participavam do processo eleitoral. Em 1881, a partir da Lei Saraiva (Decreto nº. 3.029, de 9 de janeiro de 1881) exigiu-se a alfabetização como condição para votar. Assim, quando assinada a Lei Áurea em 1888, nada mudou, pois os negros não eram alfabetizados e por longo tempo nada se alterou

com relação ao seu acesso à educação. Assim, essa política garantia a exclusão dos negros da participação política e, conseqüentemente, da condição de cidadania. Os analfabetos só puderam votar a partir de 1986 (FRANCISCO, 2022).

Ao mesmo tempo, a Primeira Guerra suscita no campo educacional a expressão de valores nacionalistas. O projeto da escola primária republicana assumiu um caráter de disseminação de virtudes morais, sentimentos patrióticos e disciplina nas crianças. Por diversas formas, se difundiram mensagens de caráter moral e cívico (SCHUELER & MAGALDI, 2008).

Como reflexo do mesmo período, tivemos a emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, fato que influencia muito na cultura, pois nosso povo passou a ver outro estilo de vida que não mais somente o inglês e o francês. É a expansão da literatura norte-americana, inclusive, que influencia um outro movimento, que ficou conhecido como “otimismo pedagógico”. Para os intelectuais envolvidos no movimento, não bastava somente a abertura de escolas. Era preciso também alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia (GHIRALDELLI, 2008).

Nos anos 30, o Brasil continua se industrializando e a urbanização avança. Rio e São Paulo vão se configurando como dois grandes centros de referência no país e, assim, recebendo muitos imigrantes das regiões rurais em busca de melhores condições de vida e escolarização e, ainda, como reflexo da falta de oportunidades que mantivessem esse contingente populacional no campo diante da expansão de grandes latifúndios monocultores. A demanda do setor educacional aumenta. Durante o Governo Provisório de Vargas, uma das premissas era a difusão intensiva do ensino público. Foi desta década também o incremento de diversas tendências filosóficas estrangeiras que influenciaram na formação de muitos pensadores em educação no Brasil, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, no intuito de elaborar um plano nacional de educação durante a IV Conferência Nacional de Educação. Importante salientar a disputa de interesses entre os grupos liberal, católico, integralista e comunista. Eram anos de intensas disputas ideológicas nos campos político e econômico, e que se refletiam no campo da educação.

O movimento negro, que tinha o direito à educação como uma de suas principais bandeiras na metade do séc. XX, onde se destaca o Teatro Experimental do Negro, defendia que a educação e a cultura se entrelaçam, pois a população negra precisava conhecer suas origens (GONÇALVES & SILVA, 2000).

2.1. O movimento escolanovista

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento bem sistematizado que propunha uma renovação no campo na educação, prevendo a responsabilidade do Estado sob o ensino público, as funções da educação, mudanças nos processos pedagógicos, definição do papel da escola, e ainda versando sobre valores importantes no ambiente escolar. Mesmo tendo em muitos pontos uma orientação que direciona a educação para o mundo do trabalho, viés este reconhecido inclusive como já impregnado na ação educativa, o manifesto expressa também a permanência dos valores da vida humana, enfatizando a relação entre democracia e educação, influenciado principalmente pelo pensamento de Anísio Teixeira, tido como um dos cardeais do movimento, junto a Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Para Anísio, a escola deveria ser a guardiã da democracia (GHIRALDELLI, 2008). Propunha ainda que a ela deveriam acompanhar as mudanças ocorridas à vida social por conta da rápida industrialização. Falava em “trazer a vida para a escola”, defendendo a instituição como o lugar onde a criança venha a viver plenamente e integralmente (MARTINS, 2011).

Um dos pontos relevantes do Manifesto para o presente estudo seria a ideia de rompimento com a “escola tradicional”:

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimento, segundo a qual o educando é modelado exteriormente (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitue o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como funções vitaes e não como processos em si mesmos, ella os subordina à vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiaes e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve offerecer à creança um meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reacções e experiências, em que ella, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de creança, seja levada ao trabalho e à acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e as suas necessidades (sic) (AZEVEDO et al, 1984, p. 416).

Mesmo colocando à frente as necessidades para o mundo do trabalho e a capacitação do ser humano para o domínio do meio natural com vistas a satisfação de suas ‘necessidades pessoais’, o movimento escolanovista parecia defender um ensino baseado em atividades mais aproximadas de realidades dos educandos, com vivências significativas (GHIRALDELLI, 2008), o que mostra um avanço para a época. Tais ideias

trazem muitas controvérsias entre estudiosos sobre as finalidades do manifesto (SAVIANI, 1983; PAIVA, 1985).

Apesar de considerado por muitos como um movimento de cunho elitista, por primar pela difusão da educação pública como direito de todos sabendo-se que as oportunidades não seriam igualmente distribuídas, o manifesto representou mudanças significativas no que diz respeito à expansão do ensino e novas metodologias na aprendizagem, que rompiam com a crise da ordem oligárquica daquela época.

Ao menos no plano filosófico, a proposta de escola da Educação Nova traz muitas contribuições importantes ao presente trabalho. A nova doutrina se colocava com relação ao respeito às leis de desenvolvimento da criança, que indicariam que ela cresce de dentro para fora, não podendo ser modelada exteriormente e com passividade como acontecia com as práticas de então. A oferta de um “meio vivo e natural, favorável ao intercâmbio de reações e experiências” teria por base a “atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO et al, 1984).

Como podemos ver, as propostas pedagógicas trazidas pelo movimento têm por premissa o respeito às fases do desenvolvimento infantil, enfatizando-se a importância que ele aconteça em meio a outras formas de vida que não só a humana. Ressaltam-se ainda as atividades manuais como funções predominantes da vida. Assim, poderíamos prever que, no nosso país, esta é uma primeira representação de rompimento com a escola tradicional e, concomitante a isso, traz expoentes de uma educação não só mais humanizada mas que, para além disso, podem ser primeiros indícios de um pensamento que preservasse a afinidade à natureza como condição da vida e, portanto, que necessita ser inserida no meio educativo. Ainda que se preserve uma visão utilitarista da natureza, colocando-a como meio de satisfação de necessidades pessoais e instrumento de trabalho, não deixa de representar um avanço. Mais do que isso, seriam ideias de um ensino centrado na criança:

A “escola tradicional” é mostrada como voltada para programas construídos com a lógica formal dos adultos, enquanto as atividades da criança numa “escola nova” são mostradas como sendo norteadas por programações que respeitam seu desenvolvimento psicológico e, portanto, seus interesses e suas aptidões (GUIRALDELLI JR, 2008, p. 46).

A ideia da corporeidade como primordial nas crianças também não foi esquecida. Para além da predominância de trabalhos manuais e corporais, previam-se

fatores de ordens psicobiológicas a partir de práticas que despertassem o interesse das crianças, “condição de atividade espontânea e o estímulo constante ao educando a buscar todos os recursos ao seu alcance”, quebrando-se assim a lógica da adultização no ato pedagógico (AZEVEDO et al, 1984).

O Manifesto mobiliza também uma questão vista cada vez mais como essencial no ato educativo: a noção da adequação ao território e à comunidade na qual a escola se insere, trazendo para discussão a realidade vivida pelos educandos e incentivando sua participação enquanto cidadãos em seus locais de vivência.

2.2. Eugenia e higienismo: a exclusão justificada pela ciência

Atrelados às questões raciais na educação, nas primeiras décadas do século XX, os movimentos de eugenia – que buscava o aperfeiçoamento e a busca de uma “raça pura”- e higienista - projeto de intervenção social formulado pela corporação médica quando do crescimento das cidades e das populações urbanas e surtos epidêmicos de algumas doenças – caminharam juntos e influenciaram a configuração dos espaços e das metodologias aplicadas nas escolas, numa associação entre higiene e pedagogia. Modalidades europeias, como o positivismo e o darwinismo social, e a busca incessante pelo progresso penetraram com força no país, sendo a sociedade brasileira analisada com base na teoria evolucionista. As “classes perigosas” passaram a objeto da ciência e as novas teorias explicavam o atraso brasileiro em comparação à Europa e determinavam quem era inferior (JANZ JR, 2011, p. 107).

Em nome da saúde, essa linha de pensamento defendia padrões sociais e de comportamento. O higienismo exerceu influência em vários aspectos da organização escolar, como espaço, tempo, mobiliário, material escolar, métodos e processos de ensino, exercícios físicos e ginástica, escrita e leitura. Em artigo no qual se analisa a obra de um médico sanitário da época, Rocha e Gondra (2002, p. 508) sintetizam:

O conjunto da obra do Dr. Vieira de Mello é marcado pelas prescrições que visam organizar a escola tomando o corpo e a “alma” dos alunos e alunas como medida e, ao mesmo tempo, modelá-los a partir da ação do meio escolar, prevenindo e corrigindo as deformidades. Enquanto proposição básica, pode-se identificar o que se refere à produção de uma nova espacialidade e de uma nova temporalidade, subjacente à qual está a concepção de um corpo moldável e do poder do meio externo nessa obra de modelação.

Dessa maneira, observa-se que o movimento higienista no Brasil contribuiu em grande medida para a adequação de corpos e mentes, desde muito cedo, a

um modelo de operário obediente que garantisse mão de obra para a indústria que tardiamente se desenvolvia, em comparação com a Europa. A escola passa a ser esse lugar de moldagem do ser humano numa preparação para a vida adulta. Desconsidera-se a essência de vida presente nas crianças, privando-as de seu jeito natural de ser, que prevê espontaneidade, necessidade constante de gastar energia, curiosidade, criatividade e alegria. São colocadas num lugar de quem nada sabe, devendo somente ouvir e obedecer a ordens supremas do mundo adulto, aquietarem seus corpos e manterem-se por longos períodos em posição sentada prestando atenção às lições, controlando seus impulsos e desejos.

A descoberta do corpo como objeto e alvo de poder teve sua origem na época clássica. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987). Esse controle do corpo despotencializa a criança para mantê-la em estado de submissão, tornando-a mais fácil de ser dominada e impedindo que alcance a autonomia (COLOMBANI, 2017).

Assim se constituiria um ser civilizado. A civilização vai ao encontro da obediência às regras da necessidade econômica. Os tabus, as leis e os costumes impõem novas restrições, que influenciam tanto homens quanto mulheres.

A civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações psíquicas reativas. [...] daí a restrição à vida sexual e daí, também, o mandamento ideal de amar ao próximo como a si mesmo, mandamento que é realmente justificado pelo fato de nada mais ir tão fortemente contra a natureza original do homem (FREUD, 1930, p. 29).

Negligencia-se também o modo de viver das sociedades, na intenção de que as crianças ditas “bem-educadas” pela instituição escolar possam de alguma forma levar, junto a hábitos de higiene, alguma instrução e valores morais para o seio de suas famílias. As intenções dos higienistas iriam além dos asseios das habitações para o controle de doenças (ROCHA e GONDRA, 2002).

Nesse contexto, toda a diversidade, típica de nossa gente, é desvalorizada. A escola se tornou uma das principais instituições a exercer o domínio através do que se chama “disciplina”, exercendo claros objetivos que favoreceriam à burguesia.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia

resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 165).

O movimento higienista representou o princípio da medicalização da vida, e o europeu, civilizado, era considerado modelo de conduta ao qual todos deviam se ajustar. Medicalizar, nesse sentido, seria determinar em termos médicos problemas sociais, desviando-se de sua verdadeira origem, responsabilizando com isso o corpo biológico, esquecendo-se que o corpo também é político e habita uma sociedade, o que faz com que ele carregue consigo todas as formas de ser e viver construídas naquele habitat (COLOMBANI e MARTINS, 2017). Está aí embutido, ainda, o ideal eugenista com toda a questão racial, a qual sempre esteve presente na base de todo o colonialismo, presumindo a superioridade e inferioridade de raças. O movimento da eugenia influenciaria uma geração de intelectuais e cientistas pela busca da constituição de uma raça pura, em detrimento das miscigenações indesejáveis que poderiam colocar em risco o progresso da sociedade (JANZ JR, 2011).

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política (FOUCAULT, 1984, p. 47).

As bases ideológicas sob as quais foram construídas as políticas educacionais no Brasil não escapariam a essa ordem.

Com o agravamento da crise social, ainda em inícios do século XX, crescia exponencialmente o número de menores abandonados, o que significou um aumento nos índices de delitos cometidos por crianças. O início precoce nas atividades produtivas também era comum, nos trabalhos nas fábricas, operando máquinas perigosas e com jornadas de trabalho excessivas. Tais crianças, melhor denominadas “menores”, sendo vistas como uma ameaça à ordem social, passam a ser objeto de cobrança da sociedade no sentido da assistência por parte do governo. A caridade antes praticada por instituições religiosas cede lugar às ações governamentais como políticas sociais. Essas ações se expandem quando promulgados os dois códigos de menores (PASSETI; PRIORE, 2002).

Sobre as referidas ações caridosas, entre elas destaca-se a Roda dos Expostos. Inspirada no modelo romano criado durante a Idade Média, tendo sido aplicada no Brasil sob tradição portuguesa, foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia a partir de

1726 em Salvador. Consistia em um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada³. Os Códigos de Menores (de 1927 e 1979), assim como toda a legislação existente referente a crianças e adolescentes, até então, foram dirigidas aos segmentos pobres da população e serviram mais ao controle, estigmatização e criminalização do que para garantir-lhes direitos (MARIANO, 2010).

2.3. Da dominação colonial à exclusão social: desigualdades e deterioração da natureza

O crescimento das grandes cidades e o paradigma do desenvolvimento econômico como único rumo das civilizações são reflexo da produção da visão de mundo moderna. Foi a partir de então que os seres humanos foram perdendo o sentido de pertencimento à natureza (TIRIBA e PROFICE; SILVA e TIRIBA, 2014).

No entanto, o desenvolvimento econômico se dá às custas da exploração da classe trabalhadora, da expulsão compulsória de grandes contingentes populacionais de seus territórios, desprovidos de meios de subsistência, assim como da extração abusiva da natureza local, que também tem seu nome usurpado, logo renomeada como *recurso natural*.

Essas mesmas populações - outrora representadas por frações de imigrantes de outros países ou de regiões rurais, por ex-escravizados libertos porém nunca com direitos garantidos com equidade, por indígenas desterritorializados ou por toda categoria de pessoas que viviam ou adentraram terras brasileiras - foram desde o início da formação das cidades subjugadas ao poder do capital que se expandia. Até os dias atuais, em que muitos desses grupos sofreram processos de desaculturação, seus descendentes são as principais vítimas dos processos gerados pelo crescimento econômico, entre eles a degradação ambiental, que é desigualmente distribuída, sendo os que menos usufruem dos recursos os que mais sofrem as consequências.

Num sistema formado em suas bases pela escravidão, não podia ser diferente. O escravizado foi sucedido pelo parceiro, depois pelo assalariado agrícola, e hoje sequer podemos contar com o trabalho assalariado, já que as relações trabalhistas são cada vez

³ HISTEDBR. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”. 2006. Verbete. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/roda-dos-expostos>. Acesso em 11 de agosto de 2022.

mais voláteis e continuam impregnadas dos mesmos valores, que se exprimem na desumanização das relações de trabalho (RIBEIRO, 1995).

Desde o final dos anos 60, nos EUA, passaram a ser

[...] redefinidos em termos ambientais os embates contra condições inadequadas de saneamento, de contaminação química de locais de moradia e trabalho e de disposição indevida de lixo tóxico e perigoso. [...] certas análises sobre a distribuição dos riscos ambientais haviam chegado à conclusão de que os impactos dos acidentes ambientais estão desigualmente distribuídos por raça e por renda: áreas de concentração de minorias raciais têm uma probabilidade desproporcionalmente maior de sofrer com riscos e acidentes ambientais (ACSERALD, MELLO e BEZERRA, 2009, p. 17-18).

No Brasil, pesquisas que busquem indicadores de desigualdades socioambientais são mais recentes (ACSERALD, MELLO e BEZERRA, 2009), mas já extensas. O *Mapa de Conflitos - Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil*, produzido pela Fiocruz⁴, registra 623 conflitos no país, dos quais 13 se conflagram na região metropolitana do Rio de Janeiro. Destes, temos referências a remoção de comunidades de seus territórios que envolvem especulação imobiliária; luta por requalificação de imóvel de ocupação e sem-tetos que lutam por moradia; lutas quilombolas pelo direito à terra; luta contra instalação de aterro sanitário; moradores de entorno de lixões que sofrem com problemas ambientais e de saúde; e pescadores lutando pela garantia de subsistência envolvendo contaminação ambiental. Em geral, as questões implicam a ocupação de territórios para uso do capital em diversas dimensões: apropriação cultural, saúde, moradia, exposição a episódios de violência; e afetam principalmente populações de baixo poder aquisitivo, comunidades tradicionais e, em grande parte, a cor da pele também influencia na definição dos flagelados ambientais, já que a desigualdade racial é um fator predominante no Brasil. A destituição dessas pessoas de seus territórios, por outro lado, afeta também o ambiente, pois o objetivo é a retirada das mesmas para exploração local.

Dentro das metrópoles, a favelização é uma manifestação da segregação espacial das classes mais pobres. Quando do desenvolvimento das cidades, a grande quantidade de pessoas chegadas não teve como contrapartida um planejamento urbano e, muitas largadas à própria sorte, viram na edificação de favelas fora dos regulamentos

⁴ O Mapa de Conflitos é disponibilizado desde 2010. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>. Acesso em 01 fev. 2023.

urbanísticos a solução de seus problemas pois, assim, lhes era permitido viver próximo aos seus locais de trabalho (RIBEIRO, 1995).

No caso do Rio de Janeiro, a maior parte das favelas se concentra em morros íngremes; em São Paulo, se assentam no chão liso de áreas de propriedade contestada (RIBEIRO, 1995). Nas grandes cidades, essas regiões periféricas são as que mais sofrem com a pobreza, a escassez de serviços públicos, a violência, o preconceito e, ainda, a maior exposição à degradação ambiental. Nelas vivem também a grande massa das classes marginalizadas. Para Ribeiro (1995, p. 209), “seu desígnio histórico é entrar no sistema, o que sendo impraticável, os situa na condição de classe intrinsecamente oprimida, cuja luta terá de ser a de romper com a estrutura de classes. Desfazer a sociedade para refazê-la.”

As favelas, hoje, após sucessivos processos de expansão, com projetos governamentais implantados (como por exemplo o PAC – Programa de Aceleração do Crescimento, em 2007, e PAC/ Urbanização de Assentamentos Precários), se caracterizam em sua maioria como ambientes urbanizados. Junto à urbanização, melhoraram também as condições de vida, já que os prestadores de serviços essenciais puderam adentrar os locais com mais facilidade. Dados do Censo de 2010 mostraram que, no Brasil, “88% dos domicílios favelados são servidos por rede pública de água, 56% por rede de esgoto, 76% têm algum tipo de coleta de lixo e 72% usufruem de energia elétrica com medidor domiciliar instalado” (PASTERNAK e D’OTTAVIANO, 2016, p. 95). Ainda assim, são pessoas negras e periféricas, que residem em moradias em situação precária, as mais expostas aos impactos de eventos climáticos extremos, como alagamentos, inundações e deslizamentos de terra (OXFAM, 2022). O termo *racismo ambiental*, que teve sua origem junto aos movimentos por justiça ambiental nos EUA em meados dos anos 80 (ACSERALD, MELLO e BEZERRA, 2009), também encontra fundamentos aqui no Brasil. Já no ano de 1953, Costa Pinto discorria sobre a composição étnica de maioria negra entre os trabalhadores domésticos, assim como da população das favelas no Rio de Janeiro, numa denúncia da discriminação da população negra por grupos dominantes, tendo vedado o acesso à moradia em determinadas regiões da cidade, ficando restritas a áreas deterioradas geográfica e socialmente, no que configura elevada segregação social e racial, impedindo parcelas da população ao acesso de recursos da comunidade (COSTA PINTO, 1953).

As favelas cariocas começam a se desenvolver em fins do século XIX e início do séc. XX, a partir de uma reforma urbana numa verdadeira guerra contra a pobreza e os

pobres, numa tentativa de embelezamento da cidade, a se encaixar nos “moldes civilizatórios”, com a proibição da construção e a demolição de alguns cortiços, que então se configuravam como habitações anti-sanitárias. As residências construídas geralmente sob encostas de morros levam então, consigo, tanto as características de não enquadramento nos padrões de higiene, assim como os estereótipos de não moralidade que recaíam sobre os moradores dos cortiços, considerados uma classe perigosa pela elite nacional (VALLADARES, 2000).

Ao mesmo tempo, a periferia veio se constituindo como local de resistência. Em meio a uma urbanidade que seleciona quem é detentor de direitos civis de acordo com suas posses, vai se formando nesses locais de pobreza um sentido de comunidade, com laços de vizinhança, numa organização social muito típica desses novos territórios. Esses locais vêm se constituindo também como potências culturais e incorporando lutas pela ampliação de seus direitos (OBSERVATÓRIO DE FAVELAS, 2021). Constituem-se também uma ameaça à ordem social vigente, em meio a insistentes tentativas de expulsão dos pobres da cidade para regiões longínquas. Em muitos deles, ainda, a falta de acesso a serviços públicos locais demanda meios pelos quais as próprias comunidades se unem para, de alguma forma, suprirem suas necessidades básicas, sem se inserirem na lógica do sistema ao não pagarem por alguns desses serviços essenciais (GONÇALVES, PESSANHA e MORORÓ, 2015).

Portanto, o acesso à cidade é diferenciado para cada um, variando conforme a classe social. Nessa situação de segregação socioespacial, surgem questionamentos com relação a detenção do direito à cidade, que se produz como forma de mercadoria sob a égide do capitalismo, tendo seu valor de uso e de troca. Assim, é em torno da propriedade que se estabelecem as relações sociais (CARLOS 2020).

Pelo valor de troca, a cidade aparece como possibilidade de realização da produção capitalista, como processo de produção de mais valia, ou seja, o lucro, gerado a partir do parcelamento do solo, disponibilizado para o mercado de moradia (CARLOS, 2020). A propriedade privada do solo, associada à existência de rendas diferenciadas no seio da sociedade, define em que locais as pessoas terão maiores chances de uma vida mais saudável.

O valor de uso se caracteriza pelas vivências realizadas na cidade. Ele está diretamente relacionado ao de troca, “que orienta e define todos os momentos da vida” (CARLOS, 2020, p. 414). A classe social define a ocupação dos espaços.

Pensemos nessa articulação pelos lugares de vivência a partir de territórios marcados por distinções sociais, tomando as áreas verdes da cidade como fatores de qualidade de vida, representando locais de regulação climática, socialização, lazer, atividades físicas e sensação de bem-estar. Nesse contexto, há uma disputa na qual grupos com maior poder aquisitivo têm mais poder de decisão sobre onde se estabelecer, geralmente vinculando suas escolhas a proximidades a equipamentos urbanos, qualidades ambientais e paisagísticas que lhes proporcionem maior conforto; enquanto a população de menor renda tem opções de localização mais limitadas, com as piores condições de habitabilidade e oportunidades (GONÇALVES e MARASCHIN, 2021).

A Constituição Federal de 1988 prevê, no inciso VI do parágrafo 1º do artigo 225 que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Assim como outros direitos declarados na Carta Magna, como podemos perceber, o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado não é garantido a todos os cidadãos. Cabe destacar ainda que, tanto a CF como a maior parte das leis em direitos humanos e civis, têm uma visão utilitarista da natureza, visando a manutenção de sua qualidade com foco no bem-estar dos seres humanos. A partir do início dos anos de 1970, com a emergência do movimento ambientalista, a defesa do meio ambiente com foco na preservação entra em pauta, mas ainda sem abranger as interações humanas (SILVA e TIRIBA, 2014). A partir da noção de sustentabilidade, advinda tanto da ecologia como da economia, começa-se a pautar a necessidade da resolução de conflitos socioambientais, com distribuição mais equitativa de recursos que supram as necessidades das populações. O problema estaria no excesso de consumo e produção por pequenas parcelas da população mundial, e a carência na satisfação de necessidades muitas vezes básicas à maior parte das pessoas. Os direitos humanos e ambientais andariam juntos, nesse sentido, pela igualdade entre seres humanos e equilíbrio ecológico (IBID).

Tomando como foco o acesso da população a áreas verdes no Rio de Janeiro, por meio de consulta a *Nota Técnica n° 37 – Índice de Áreas Verdes do Município do Rio de Janeiro* (PEDREIRA, ANDRADE e FICO, 2017), emitida com base nos dados no

mapeamento de 2014 disponíveis no SIG Floresta, identifica-se a desigualdade entre os bairros, expressa na tabela abaixo (Figura 3) com divisão por Regiões Administrativas. Os índices consideram as formações vegetais de origem natural e antrópica, e não incluem dados de cobertura por árvores da arborização de ruas, nem de canteiros ou praças.

Os índices de vegetação (IAVT) traduzem a quantidade de área urbana coberta por vegetação, em metros quadrados, por habitante. Outro índice, na segunda coluna, é a porcentagem de áreas verdes (PAVT), expresso em porcentagem da área coberta por áreas verdes em relação à área total do recorte espacial considerado.

RA	Nome RA	IAV Total (m ² /hab.)	PAV Total (%)
26	GUARATIBA	1.049,5	84,0%
24	BARRA DA TIJUCA	395,5	72,3%
19	SANTA CRUZ	300,9	67,8%
21	PAQUETÁ	221,0	53,3%
8	TIJUCA	194,7	87,4%
18	CAMPO GRANDE	181,0	62,9%
16	JACAREPAGUÁ	148,8	67,4%
33	REALENGO	132,9	59,4%
20	ILHA DO GOVERNADOR	103,1	53,3%
17	BANGU	92,5	58,2%
23	SANTA TERESA	92,4	73,2%
6	LAGOA	85,5	65,7%
4	BOTAFOGO	32,3	53,5%
9	VILA ISABEL	32,3	48,6%
1	PORTUÁRIA	30,4	17,4%
3	RIO COMPRIDO	27,9	38,4%
13	MEIER	21,4	29,4%
2	CENTRO	20,5	15,2%
22	ANCHIETA	19,1	21,5%
15	MADUREIRA	17,7	22,1%
7	SÃO CRISTÓVÃO	16,8	19,1%
12	INHAÚMA	15,2	18,9%
99	PENHA E VIGÁRIO GERAL	13,3	16,7%
25	PAVUNA	12,9	15,4%
10	RAMOS	12,7	17,3%
29	COMPLEXO DO ALEMÃO	12,3	28,3%
14	IRAJÁ	11,9	16,5%
27	ROCINHA	11,8	55,0%
5	COPACABANA	11,7	39,0%
30	COMPLEXO DA MARÉ	4,7	14,0%
28	JACAREZINHO	3,4	13,4%
34	CIDADE DE DEUS	1,2	3,3%

Figura 3. Tabela de Índice de Áreas Verdes Total (IAVT) por Habitante e Percentual de Área Verde Total (PAVT) por Região Administrativa da Cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2014. Fonte: PEDREIRA, ANDRADE e FICO, 2017.

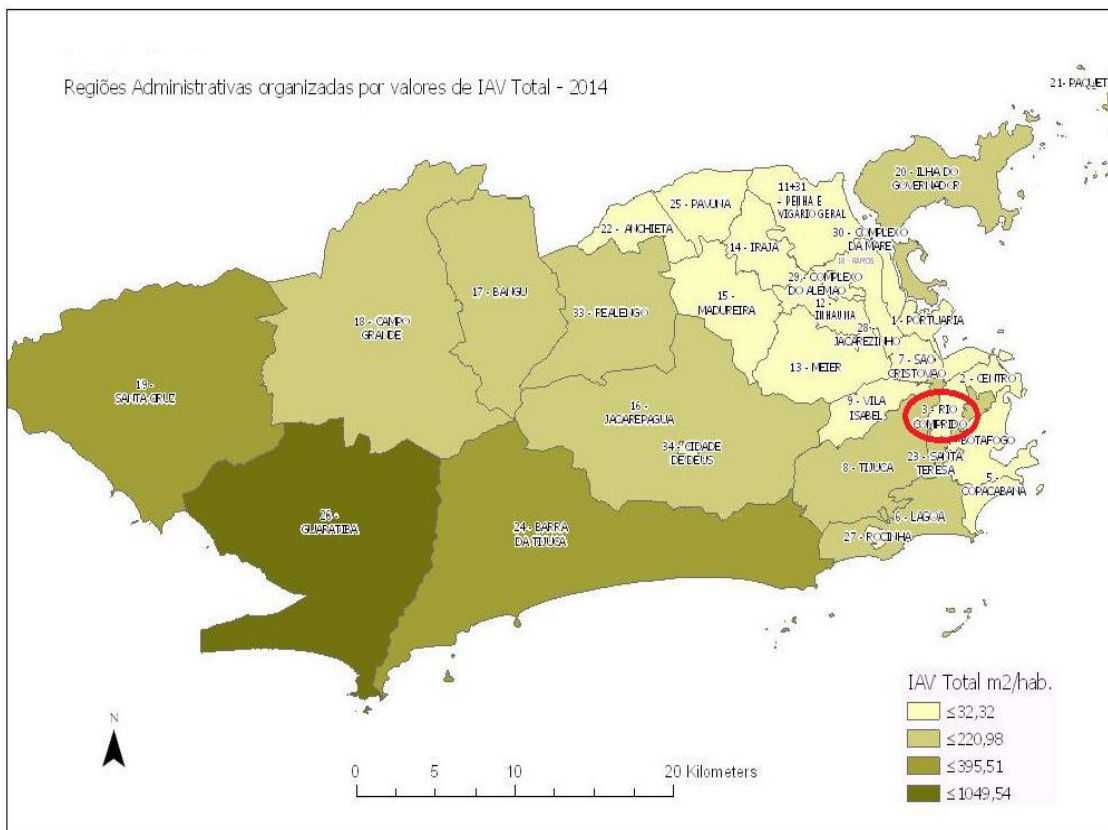


Figura 4. Mapa das Regiões Administrativas do município do Rio de Janeiro organizadas por IAVT, com destaque para o bairro do Rio Comprido. 2014. Fonte: PEDREIRA, ANDRADE e FICO, 2017.

O mapa acima acompanha as informações da tabela (Figura 3), dividindo as regiões administrativas por cores, onde a mais escura mostra as regiões com os maiores índices de vegetação por metro quadrado por habitante, e a mais clara as regiões com os menores índices. A região com destaque em vermelho é o bairro do Rio Comprido, no qual se situa a escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Ele se insere no grupo das regiões onde os habitantes possuem menos acesso a áreas verdes, com índices menores ou iguais a $32,32\text{m}^2/\text{hab}$. Um detalhe importante a se destacar, é que algumas regiões com populações consideradas de maior poder aquisitivo na região metropolitana podem figurar com baixo IAVT devido à alta densidade demográfica, geralmente de localidades mais pobres dentro da mesma região, resultante da enorme segregação socioespacial, como o bairro de Copacabana.

Assim, o desenvolvimento desordenado das cidades veio acompanhando os altos índices de desigualdades sociais. Nesse sentido, a instituição escolar se pôs como agente de disseminação de valores do estado, para o qual era preciso formar sujeitos considerados civilizados, no modelo do cidadão europeu. Carecendo de novas ideias, no

período do escolanovismo, emergiram outras teorias de aprendizagem, incrementadas em grande parte pela psicologia. A educação, no senso comum vista como meio de ascensão social, era defendida como direito de todos. No entanto, os ideais de uma escola que despertasse o interesse dos educandos de acordo com suas aptidões presumiriam maiores investimentos, o que não ocorreu na educação pública. Segundo Saviani (1983, p. 10-11), a “Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” e agravou o problema da marginalidade.

Essa mesma população posta às margens da sociedade também é a que mais sofre com as desigualdades socioambientais advindas de um crescimento às custas da espoliação da natureza e do controle de seus corpos a serviço da manutenção da ordem econômica. Com isso, grande parte da população se instalou em locais alternativos, que com o tempo foram se consolidando como territórios com características peculiares que, embora muitas vezes tomados por visões estigmatizantes, na verdade se configuram como locais onde vivem grande parte dos trabalhadores, essenciais ao proclamado desenvolvimento capitalista. Esses mesmos lugares hoje emergem como territórios de resistência, na reivindicação por seus direitos de existir e de ocupar os espaços da cidade. Embora desprovidas dos aparelhos culturais hegemônicos, as pessoas, nos seus modos de fazer, constroem relações de intersubjetividades capazes de inventar outras formas de sociabilidade. Para Barbosa (2014, p. 133), o modo de viver a cultura nas favelas exprime ação expressivamente relacional, corpórea e intersubjetiva, “pois exprimem percursos, memórias, valores inscritos como residência da vida, como compartilhamento do território usado”.

Capítulo 3.

Entre avanços e retrocessos: neoliberalismo, degradação ambiental e outras filosofias para novos caminhos

Grande parte das políticas educacionais praticadas ao longo do tempo no Brasil priorizou o ensino voltado ao trabalho em detrimento do ensino básico, além de formação de caráter elitista, mesmo com metade da população sem conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Com João Goulart (1961-1964), pôde-se perceber algum avanço, quando veio a público em 1962 o Plano Nacional de Educação (PNE), que seguia as prescrições da LDB, impondo ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos arrecadados de impostos para a educação. Para o ensino primário, o plano previa “matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos” (GHIRALDELLI, 2008, p. 104). Atenção especial teve a questão da formação dos professores primários. Também o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, previsto para 1963-1965, fixou como prioridade a necessidade da expansão do ensino primário. Com o golpe de 1964 e a instauração do regime militar, o PNE foi extinto, e com ele as reformas de base de Goulart (GHIRALDELLI, 2008).

Articulado pelas elites dominantes brasileiras, unidas a interesses estrangeiros, o golpe militar de 1964 deixou suas marcas no sistema educacional brasileiro em todos os níveis. A quantidade de escolas públicas aumentou, pois o regime se usou da instituição escolar como meio para disseminar seus ideais⁵. Porém, através do controle de instâncias do Estado, o incentivo à privatização do ensino cresceu consideravelmente para o período, ao mesmo tempo em que a qualidade da educação pública, que era de excelência (mas ainda para poucos), foi deixando de ser realidade. Sobre a configuração dessa escola:

[...] A reforma educacional que ocorreu no Brasil no período do golpe era uma reforma econômica, foi o modelo de expansão de uma escola barata, precária e aí a escola tradicional foi a que mais serviu a isso, porque a escola tradicional é a escola mais barata que existe: 40 alunos numa sala de aula entre quatro paredes, um professor só para esses 40, não existia um modelo de educação.

⁵ Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. Relatório – Tomo I – Parte I – O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira. Disponível em: www.verdadeaberta.org. Acesso em 10 de julho de 2022.

[...] teve a expansão de uma escolarização precarizada, de uma escolarização muito baseada na disciplina, na obediência, em decorar.⁶

O período ditatorial tem seu fim em 1985, seguindo com os governos de José Sarney e Fernando Collor de Mello. O primeiro traz algumas vitórias para o campo da educação, como investimentos e incentivo à distribuição de livros didáticos, mas, com a inflação em descontrole, o Ministério da Educação também é afetado. O segundo teve uma política educacional conturbada e improdutiva, deixando para seu vice, Itamar Franco, um país em frangalhos, em particular o MEC e todo o aparato estatal de fomento à cultura, educação e ciências. A este, coube a reorganização da vida estatal (GUIRALDELLI, 2008).

Na Constituição Federal de 1988 foi colocada a causa da infância. Em seu artigo 227, o texto expressa que:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A partir dos debates que levaram à aprovação da Constituição, iniciaram-se discussões acerca da elaboração de uma lei específica que garantisse os direitos das crianças e adolescentes sob a égide da proteção integral. O texto do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990) foi promulgado em 1990, trazendo à tona novos e velhos discursos sobre as infâncias (DIAS, 2015).

O campo da educação foi bem contemplado na CF, tendo sido colocado como obrigatório e gratuito e como direito público subjetivo (art. 208, VII, § 1º). Porém, para legislar especificamente na educação, a Lei Maior determinou que se elaborasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A LDB (Lei 9.394/96) traz muitos pontos positivos, como a maneira não autoritária com que se trata sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas, colocando que deveria existir um núcleo comum para todo o território nacional e uma parte diversificada, permitindo o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (GUIRALDELLI, 2008).

⁶ Depoimento de Silvana Aparecida de Souza durante a 126ª audiência pública da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” em parceria com a Comissão Nacional da Verdade no dia 30 de maio de 2014. In: O Legado da Ditadura para a educação brasileira. Relatório, Tomo I, Parte I, p.13. Disponível em: www.verdadeaberta.org. Acesso em 10 de julho de 2022.

Para Freitas (2018), os PCN's, junto ao fortalecimento dos processos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), foram ingredientes básicos para um sistema de responsabilização, que abre cada vez mais espaço para se justificar as estratégias de privatização da educação. Foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso, que perdurou por dois mandatos a partir de 1994, que se iniciou de forma mais abrangente esse sistema de avaliações com o objetivo de ranquear as instituições. É também na década de 90 que o Banco Mundial, em especial, começa a atuar pela difusão da inserção, nos países periféricos, da gestão empresarial nas escolas públicas (KOSSAK e VIEIRA, 2022).

Pensando no formato da maior parte das escolas que temos hoje, podemos perceber que planos que começaram a ser colocados em prática há algum tempo ainda seguem na atualidade. Mesmo com algumas nuances que variam de acordo com as políticas de cada governo, a realidade é que o avanço do capitalismo foi tomando todas as esferas nas sociedades, reforçando a condição de subalternidade das camadas mais pobres e seguindo o curso do colonialismo. Desde a primeira infância, é nesse tipo de instituição que as crianças são ensinadas pela ordem, a obedecer sem questionar, a crescer para trabalhar, e sobreviver para fazer girar a roda do progresso da nação, onde quem lucra pouco ou nada retorna ao bem social.

Dando continuidade ao processo, nos anos 2000 se iniciam as fases de financeirização, através de fusões, aquisições e transformações da educação em *player* no mercado financeiro com sua comercialização nas bolsas de valores (ITPS, 2020).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003 e a continuidade do governo do PT até 2016, quando ocorreu o golpe contra a presidenta Dilma Rouseff, observamos uma retração na onda de privatizações.

[...] Quanto de fato aquele processo iniciado pela coalizão de centro-direita predominantemente neoliberal foi alterado nos governos que se seguiram é matéria aberta a exame. Mas creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder (FREITAS, 2018, p. 10).

Sobre uma maior inserção da população negra no sistema educacional, foi durante os mesmos governos, considerando processos desencadeados de muitas lutas, com a expansão da escola pública e gratuita para todos e políticas de incentivo para inclusão nas últimas décadas, que tivemos consideráveis avanços (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022). Há que se ponderar, no entanto, que estamos longe de um

patamar de igualdade racial na educação, dada a nossa história de exclusão baseada em um passado escravocrata.

Dados sobre a educação básica mostram que:

Em 2015, 65% dos jovens brancos de 15 a 17 anos estavam no Ensino Médio; para os jovens negros, o número é de 51%. Esse dado, apesar de evidenciar uma enorme desigualdade entre brancos e negros no acesso e na permanência nessa etapa de ensino, demonstra uma grande evolução se olharmos a série histórica. Em 2001, apenas 25% dos jovens negros estavam matriculados no Ensino Médio, enquanto para os brancos, esse número era de 51% – uma diferença de impressionantes 26 pontos percentuais. Hoje, a diferença entre os grupos é de quatorze pontos percentuais, uma redução de doze pontos em treze anos (OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, 2022).

Sobre a inserção no ensino superior, levantamento feito a partir de dados do IBGE informa que, entre 2010 e 2019, o número de alunos negros no ensino superior cresceu mais de 400%. “Os negros chegaram a 38,15% do total de matriculados, percentual ainda abaixo de sua representatividade no conjunto da população – 56%” (COSTA, 2020).

Por conta desse movimento, mais da metade dos estudantes das universidades públicas atualmente é negra (IBGE, 2019), ou seja, há uma consequência direta das políticas de cotas, que completaram em 2022 seus dez anos de implementação. Há uma tentativa histórica de mudanças nos quadros das universidades públicas, como o aumento de docentes negros/as, que deverá começar a ser percebido; considerando que se levam pelo menos dez anos para formar um/a doutor/a, os primeiros negros que entraram a partir dessas políticas se formarão a partir da década de 2020.

Já no governo de Dilma Rousseff, se ampliou a discussão sobre a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), num movimento global de reforma educacional que pede maior padronização, impulsionado pelos países membros da OCDE (Organização para o Crescimento e Desenvolvimento Econômico), num modelo que sujeita de forma direta a escola à razão econômica. A partir do *impeachment*, retomou o poder o que Freitas (2018) denomina como “nova direita”, combinando liberalismo econômico com autoritarismo social. Na educação, assistimos logo a aprovação da BNCC sem uma ampla discussão com a sociedade (FILIPE, SILVA e COSTA, 2021), e vimos constantes decréscimos nos investimentos (Gráfico 1), além dos ataques a instituições e

docentes, negação da ciência, penetração em instâncias estatais com vistas a interesses privados etc.

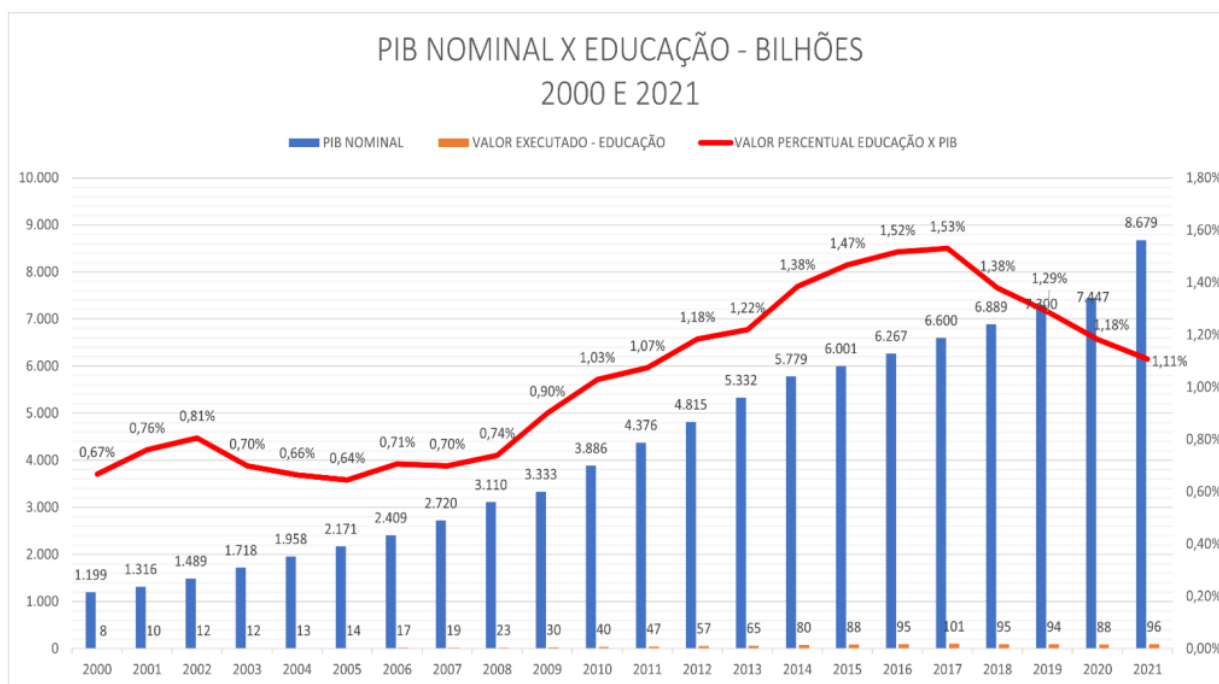


Figura 5. (Gráfico 1) Comparação dos valores nominais da série histórica da Educação, entre os anos 2000 e 2021, com o PIB nominal. Confecção de Paulo Lindesay, diretor da ASSIBGE (Sindicato Nacional dos servidores do IBGE) e coordenador da Auditoria Cidadã da Dívida (ACD) do Rio de Janeiro. Elaborado com bases em dados oficiais do governo. Disponível em: https://sinasefe-sc.org.br/files/1070/220526_edu. Acesso em 04 de agosto de 2022.

As escolas não foram privatizadas (como muitas empresas estatais), mas vimos outras formas de incursão de interesses privatistas nas instituições públicas, com suas oportunidades ainda aumentadas no período de pandemia, quando, para muitos, a crise foi uma oportunidade, característica típica do mundo capitalista neoliberal. Evidentemente, isso se deu em grande parte devido a uma política sistemática de precarização do ensino público liderada pelo governo de Jair Bolsonaro a partir de 2018, onde se evidencia a maior queda nos investimentos (Figura 5). A pandemia acelerou um processo que já estava em curso (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2021).

A configuração escolar tem como premissa formar para o mundo do trabalho, estando previsto esse vínculo em forma de lei (Art. 1º, § 2º, Lei nº 9.394/96). Porém, o mercado de trabalho não é mais o mesmo, o que exigiu que a formação também passasse por modificações. Agora, num período em que perdemos muitas conquistas sociais que

garantiam certas condições aos trabalhadores⁷, a formação visa o fortalecimento da individualidade, competitividade e da falsa ilusão de que existe uma meritocracia onde quem se esforça atinge patamares sociais elevados, como se as oportunidades fossem igualmente distribuídas, com uma concentração de riqueza cada vez maior (ANTUNES, 2020). A escola vem sendo crescentemente configurada de modo a atender interesses empresariais e, com o impulsionamento do neoliberalismo, vem servindo a tais pretensões (LAVAL, 2019). Sendo os governos responsáveis pela elaboração de políticas públicas, mas atendendo a interesses privados, vimos muitas disciplinas de cunho humanista sendo desvalorizadas (FÁVERO e CENTENARO, 2019), enquanto vêm sendo inseridos componentes e competências curriculares variadas, como por exemplo, programas de protagonismo infantil e juvenil, empreendedorismo, projeto de vida e mundo do trabalho e educação financeira (BRASIL, 2018), e até mesmo uma disciplina nomeada *O que rola por aí*, acompanhada da precarização do trabalho docente, que é desviado de sua formação original para completar tempos de carga horária de aula com conteúdos considerados sem sentido para muitos educadores.

Por mais ilusória que fosse sua pretensão à universalidade em uma sociedade de classes, a educação humanista, ao visar o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, tinha como objetivo a emancipação intelectual e, como referência ideal, um homem completo, para o qual o trabalho não era a preocupação exclusiva da vida. Na era neoliberal, ao contrário, a educação visa a formação do assalariado ou, de modo mais geral, do “ativo” cuja existência parece se reduzir à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil. Não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, ela fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar custe o que custar, excluindo a utopia de uma libertação. Segundo a expressão muito bem colocada de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora” (LAVAL, 2019, p. 64 – 65).

Assim, a lógica da formação na atualidade é voltada a um mercado que passou por transformações, em que precarização do trabalho é vista como empreendimento e a flexibilização das leis trabalhistas é contínua e alargada a partir de constantes reformas. Enquanto o conhecimento das áreas das ciências humanas perde importância, vivemos num cenário onde o interessante é que a população não adquira conhecimento para que

⁷ Alteração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a partir da Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13467.htm. Acesso em 09 de agosto de 2022.

não se rebelde contra as injustiças que sofre, sendo levada a pensar o pensamento das elites mesmo sem que a elas pertença.

A recente reforma do Ensino Médio, levada rapidamente a cabo logo após o golpe em 2016, é um bom exemplo das constantes investidas a favor do capital. Gaudêncio Frigotto, em prefácio que abre a publicação *A Reforma do Ensino Médio em São Paulo: A continuidade do Projeto Neoliberal*, sobre a Lei 13.415/2017, diz que ela:

[...] inaugurou o conjunto de contrarreformas que retomam, com maior virulência, o ataque à esfera pública sob ideário neoliberal da década de 1990. [...] Agora, no contexto de um Estado de exceção, podia ser mais radical e regressivo. E o foi, pois liquidada com o sentido do ensino médio como educação básica e consubstancia uma traição aos jovens e ao país (FRIGOTTO, 2022).

Como vimos, os interesses em que a educação atenda a preceitos produtivistas vêm de longa data. No entanto, com o advento da era neoliberal, as pretensões mercadológicas tomam outros caminhos, que geram consequências de ordens nunca vistas para o campo da educação. Isso se deve a sucessivas crises do capital, que é orientado para a acumulação e, em uma crise orgânica, entrou em nova fase de expansão. Nessa nova fase, com a mundialização do capital, a economia mundial deixou de ser baseada exclusivamente na produção de mercadorias e voltou-se para o mercado financeiro. Assim, hoje temos grandes grupos envolvidos no sistema educacional brasileiro, que vive um processo de privatização no qual os empresários não desejam acabar com o Estado, mas diminuir os recursos destinados à educação pública, direcionando-os para a iniciativa privada (KOSSAK e VIEIRA, 2022).

Com a expansão do capital financeiro, o colonialismo segue seu curso de dominação por mais essa faceta.

É interessante pensarmos que o empresariado atuante no território brasileiro não age de forma independente, mas sim nas conformidades nos aparelhos privados de hegemonia de atuação internacional que operacionalizam suas ações sob a veste de um Estado Supranacional, agindo principalmente na legitimação superestrutural de sua atuação, por meio de suas influências no campo legislativo dos países membros, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL); a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Banco Mundial (BM); o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); o Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas (ONU) e o seu Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (KOSSAK e VIEIRA, 2022, p. 5).

Grandes conglomerados educacionais vieram surgindo a partir de então. Desprovidas de compromissos reais com a educação, empresas como Lemann, Kroton, Bahema, Inspira, entre outras, representam, na realidade, a desnacionalização e a alta lucratividade do capital financeiro nacional e internacional. Seus objetivos ficam claros ao vermos que seus empreendimentos vão muito além da área da educação. Quaisquer que sejam, suas atuações são mercadorias a serem comercializadas e o que importa é o lucro.

Na gramática da nova ordem, imperam termos como “resultados”, “eficiência”, “desempenho”, “objetivos”, entre outros. Para colocar mais um exemplo, a teoria advinda do ramo da administração conhecida pela sigla CHA⁸ (conhecimentos, habilidades e atitudes), muito utilizada em empresas focando na área de Recursos Humanos, tem agora seu lugar nos currículos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Na Base, são atribuídas competências sem as quais o discurso homogeneizante impediria que um aluno avançasse para um próximo ciclo. A aprendizagem é medida através de avaliações pontuais e de larga escala. Como se o tempo de aprendizagem fosse o mesmo para todos. Máquina de formar gente. Em 2014, uma propaganda da prefeitura do Rio de Janeiro (Figura 6) teve grande repercussão ao retratar, em uma imagem no jornal *O Globo*, três crianças em carteiras escolares sob uma esteira de produção, como numa fábrica. O texto diz: “Nossa linha de produção é simples. Construimos escolas, formamos cidadãos e criamos futuros”⁹.

⁸ CHA é um acrônimo considerado como o tripé das competências, sendo manifestado na forma de pensar, sentir e agir do indivíduo. O conceito foi proposto na década de 90 e é aceito como uma das definições de competências. Proposto por Parry, Scott B. *The Quest for Competencies*. Vol. 22. 1990.

⁹ Reportagem: “Prefeitura do Rio compara escolas a fábrica e gera críticas no Facebook”. UOL, São Paulo. 9 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>. Acesso em 8 de agosto de 2022.

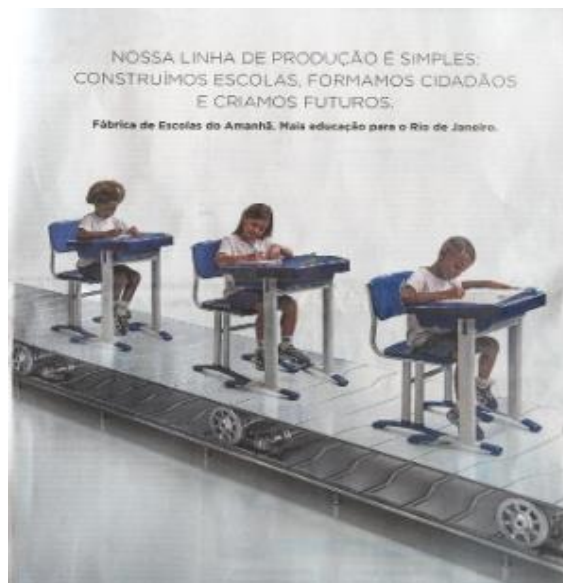


Figura 6. Propaganda da Prefeitura do Rio de Janeiro em 2014, promovendo o projeto Escolas do Amanhã.

Nesse contexto, a instituição escolar, por muitos considerada como único meio de ascensão social, se configura por vezes justamente no oposto, reproduzindo desigualdades ao operar preservando interesses hegemônicos, à revelia das necessidades ontológicas de formação humana. Uma educação para as elites, outra educação para o povo.

[...] é do interesse dos que se beneficiam do *status quo* manter as coisas como estão e não abrir uma discussão do que a educação pode ser. O que torna a situação ainda mais complicada é que os que estão em posição de desvantagem tendem a apoiar o *status quo* na expectativa (quase sempre equivocada) de que por fim também adquirirão os benefícios atualmente disponíveis para os que estão em posições mais privilegiadas (BIESTA, 2012, p. 815).

Diante do exposto sobre os processos engendrados ao longo da história da educação no Brasil, ponderamos que inúmeros fatores e conflitos de interesses, assim como os momentos pelos quais a sociedade passava em cada época, conceberam os mais variados acontecimentos, entre avanços e retrocessos. Embora não se convenha tentar analisar os fatos de forma linear, ainda assim, não se pode negar que, na maior parte do tempo, predominaram interesses da elite. A solução radical e simples para essa elite consistia em negar o espaço da educação escolar aos excluídos, aos oprimidos, aos trabalhadores. A educação popular, de uma forma geral, fora castrada (FERNANDES, 2001).

Estamos, hoje, diante de um ultra neoliberalismo¹⁰, com o qual o sistema educacional vem caminhando em paralelo na tentativa de manter um capitalismo há muito em crise, empreendendo reformas numa tentativa de seguir com sua pedagogia do controle, manipulando subjetividades.

Com uma população miscigenada, diversa culturalmente, mas formada em suas bases pelo espelho colonizador, por reflexos da diferenciação que se dão desde classes, gênero e raça, a formação educacional sempre se pautou pela exclusão, durante muito tempo invisibilizando os excluídos. Para Souza,

Entre as classes sociais que formaram o Brasil moderno, foi a “ralé de novos escravos”, que soma ainda hoje em dia mais de um terço da população, agora de todas as cores de pele, mas, herdando o desprezo social de todos que era devotado ao escravo negro, o elemento mais importante para singularizar o Brasil. Essa classe vai construir um acordo de classes nunca explicitado entre nós. Nas bases desse acordo está a existência dos “subhumanos” em relação às quais todas as classes podem se diferenciar positivamente. O Brasil passou de um mercado escravocrata para formalmente livre, mas manteve todas as virtualidades do escravismo na nova situação (SOUZA, 2017, p. 61).

A formação da escola no Brasil, como abordamos ao longo do trabalho, desde suas origens, fosse pela atuação dos jesuítas, passando por reformas durante o período imperial, criando dirigentes na República, iniciando ideais privatistas nos governos militares, ou atendendo interesses mercadológicos como nunca antes na atualidade, fundou seus alicerces em torno de uma política de cerceamento e disciplinarização das classes populares, com o claro interesse na manutenção do poder das elites. Estas mantêm suas bases num sistema que ao ter o lucro como única aspiração, além de excluir socialmente grande parte da população sem se preocupar com o bem-estar social, exclui também as demais espécies e seus habitats num modelo extrativista que não se sustenta. E a escolarização dos mais pobres atende de maneira singular a tais aspirações. Segundo Althusser, na escola, como uma das instâncias do aparelho do Estado - concebido como uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes assegurar sua dominação sobre a classe operária:

¹⁰ Ao reaparecimento de teorias econômicas elaboradas nos anos 40, denominou-se neoliberalismo. Ocorreu a partir de uma crise violenta nos anos 70 conhecida por *colapso da modernização*. A proposta é a eliminação do duplo financiamento da fase (do capital e do trabalho) anterior, que agora se dirige exclusivamente ao capital, cortando os programas de bem-estar social através de reformas. Fonte: BOFF, L., O ultra neoliberalismo perverso e anti-vida. 2019. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2019/08/01/o-ultra-neoliberalismo-perverso-e-anti-vida/>. Acesso em 1 set. 2022.

[...] aprendem-se [junto com técnicas e conhecimentos científicos ou literários usáveis (sic.) nos postos de produção] as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão técnica-social do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que na verdade significa (para os futuros capitalistas e seus servidores), saber “dar ordens”, isto é, dirigir-se adequadamente aos operários etc (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Assim, cabe pensarmos no que consistiria uma boa educação, um sistema que fosse capaz de atender aos interesses da sociedade de forma geral, transcendendo questões classistas e raciais, onde o ser humano possa realizar-se mais plenamente e com equidade, e que contemple todas as formas de vida no planeta. Diante dessas questões, trago a reflexão de Biesta (2012) sobre as finalidades da educação na atualidade em que, a serviço do capital, a regra é a mensuração. Para a análise, se propõem três funções educativas principais, a saber: qualificação, socialização e subjetivação.

Por detrás dos ideais de medição de tudo o que se faz, com origens nas esferas de administração de empresas, se medem a eficiência e eficácia na educação. A questão que o autor coloca é que tais medidas, isoladas, não resolvem as lacunas educacionais. Pesquisadores influenciados pelo sistema neoliberal estão insistindo em *colocar na mesma caixa* esferas que não encaixam, pois uma educação de boa qualidade não se mede por rankings.

Tratando da questão da qualificação, o autor propõe que esta não deveria se orientar prioritariamente ao mundo do trabalho. Para ele, “proporcionar conhecimentos e habilidades aos alunos é também importante em outros aspectos, por exemplo, na instrução política ou cultural” (BIESTA, 2012, p. 818). Já pela função da socialização, a educação insere os indivíduos nos modos de fazer e ser e, por meio dela, desempenha um papel importante na “continuidade da tradição e da cultura, tanto em relação a seus aspectos desejáveis quanto indesejáveis” (IBID).

Quanto à subjetivação (questionada por alguns se a educação realmente contribui com ela), caberia pensar em sua qualidade, ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos. Argumentos defendem que qualquer educação deve contribuir com processos de subjetivação que permitam que discentes se tornem mais autônomos em seus pensamentos e ações (BIESTA, 2012).

Embora postas singularmente, tais funções decorrem dos mesmos fenômenos. Ou seja, a qualificação também promove subjetivação e socialização. O mesmo fenômeno

que estimula a socialização permite a qualificação e a subjetivação e assim por diante. Assim, esses processos estão associados, agem conjuntamente. Para Biesta (2012), essas três funções, se bem conjugadas, tornam-se a cada dia mais urgentes de serem inseridas na práxis educativa.

Sugerimos que, a rigor, elas até são inseridas. A questão que se coloca é a que interesses vem servindo a práxis educativa, que tipos de subjetividades são formadas na educação. Na atualidade, forja-se uma ideia de conformação social, onde a qualificação é voltada ao mercado, a sociabilidade se pauta na competição e a subjetividade, no isolamento, no egoísmo e no mérito.

Mediante o exposto, a tarefa de recuperar o acesso das pessoas a ambientes naturais se faz urgente e desafiadora. Precisamos nos perguntar a quem serve o interesse em que as pessoas sejam mais saudáveis. O mercado de remédios ganha muito com a doença, assim como os hospitais. A indústria farmacêutica criou nichos de consumidores para fármacos específicos, investindo no público-alvo. A chamada ‘economia da depressão’ investe, ainda, em publicidade e conhecimento científico (MACHADO, 2014). Com a flexibilização das leis trabalhistas, a exigência por trabalhadores saudáveis não é mais um imperativo da indústria, pois a substituição é rápida e garantida. As empresas terceirizam para transferir os riscos para os trabalhadores, desobrigando-se de cumprir e seguir as exigências da legislação e dos direitos trabalhistas, que se tornam de responsabilidade das terceirizadas (ANTUNES, 2020). A fragilização da previdência social indica que os governos não terão tantos gastos pelo envelhecimento das populações, já que cada um deve prover-se por seus meios. Com o aumento da expectativa de vida, veio o discurso neoliberal de que a previdência precisava de reformulações.

A ganância por lucro, a condição mercantilizadora, coloca o indivíduo como agente responsabilizador pela sua própria condição de velhice e incapacidade de exercer o dever cultural e impositivo de trabalhar, como também o culpabiliza pelo “despendimento” de verbas públicas com a sua seguridade [...] (VENCIO, 2019, p. 9).

Os gastos com saúde pública, em um sistema de saúde como o SUS (Sistema Único de Saúde), no qual há um déficit de investimento quase incomensurável, vêm também fortalecendo o setor privado através de associações público-privadas, como as Organizações Sociais da Saúde (OSS), e os convênios com o setor privado (MORAIS et al., 2018).

A ampliação da oferta de serviços e profissionais vinculados ao SUS e das possibilidades de acesso, as mudanças nos padrões de utilização estão entre os principais elementos cambiantes. Por outro lado, é importante destacar os desafios históricos, dentre os quais estão a relação público-privado na prestação dos serviços de saúde, as marcantes desigualdades regionais e o subfinanciamento. Já entre os desafios mais recentes, destacam-se as transformações das condições de saúde da população, com implicações sobre a utilização dos serviços de saúde, além dos efeitos do congelamento por 20 anos dos gastos sociais, a partir de 2016 (VIACAVA F. et al., 2018, p. 1760).

Vivemos na atualidade em crises de várias ordens, das quais trago para discussão, principalmente, as de ordem social e ambiental. A democracia de mercado e o neoliberalismo “são necessários para reduzir as possibilidades de afirmação das formas de viver cuja solidariedade é baseada na contiguidade, na vizinhança solidária, isto é, no território compartilhado” (HAESBAERT, 2021, p. 259). Poderia a escola, ao reconhecer essas questões, fomentar conscientemente outras possibilidades?

Mediante o quadro levantado, propomos o resgate de nossa essência a partir de vivências em meios naturais desde o começo da vida. Os espaços escolares, por representarem locais de frequência diária de crianças e adolescentes, precisam ser pensados como lugares de alegria em qualquer fase da vida. Como educadores, possuímos a potência de permear nas crianças valores intrínsecos à vida. Esta não é uma tarefa fácil. Entretanto, não é mais possível compactuar com a insalubridade do modo de funcionamento escolar (TIRIBA, 2005, p. 211).

3.1. Cosmoeducação: por escolas socioambientalmente justas

Tierra Madre
Creadora de las personas
Te agradecemos y te debemos cuidado
Nuestro camino demanda
Con todos los seres que comparten
com nosotros respeto
Que los astros, las piedras, montañas
y lagos sean su consciencia [...]

Pachamama
Baiana System

Por conta da destruição da natureza, mais de 500 espécies de animais terrestres estão à beira de serem extintas e provavelmente desaparecerão em 20 anos. O mesmo número foi perdido durante todo o século passado. Um estudo de 2020 aponta que a sexta extinção em massa está em andamento, é irreversível e traz implicações severas à civilização através da degradação dos serviços ecossistêmicos. A rápida taxa de

crescimento da população humana e do consumo ameaça centenas de animais vertebrados e incide num efeito dominó, que assim ameaça todas as espécies. Os pesquisadores também apontam a Covid-19 e sua relação com o comércio de animais silvestres como um exemplo das pressões humanas na biosfera, e alertam para o risco de mais pandemias se continuarmos destruindo habitats e trocando a vida selvagem pelo consumo humano. Se não mudarmos, caminharemos para um colapso ambiental. Os humanos de modos de vida ocidentais exploratórios alteraram a vida no planeta como nenhuma espécie jamais conseguiu até então. Por fim, enfatizam-se a urgência de ações de ordem mundial para salvar as espécies selvagens e os sistemas de suporte à vida da humanidade dessa ameaça à existência (CEBALLOS, EHRLICH & RAVEN, 2020).

De acordo com um estudo publicado na revista *Nature* em 2020, a massa de tudo o que foi construído pelo ser humano (massa antropogênica) naquele ano superou, pela primeira vez na história, a massa conjunta dos seres vivos (biomassa) (ELHACHAM et al., 2020).

A população humana vem transformando a superfície terrestre há pelo menos 12.000 anos. Pesquisa recente comprovou que mesmo áreas que se acreditam serem intocadas têm longas histórias de habitação e uso humano. Superfícies em que não existiam seres humanos eram quase tão raras há 12.000 anos como hoje. No entanto, as populações mais antigas, apesar da longa história de uso da terra, sustentavam e até aumentavam a maior parte da biodiversidade. Somente a partir da era industrial a exploração da natureza tem se tornado insustentável. O estudo sugere que os esforços de conservação e restauração da biodiversidade não serão bem sucedidos sem os povos locais, indígenas e tradicionais, com suas heranças culturais de manejo sustentável de ecossistemas, direitos e responsabilidades como uma base essencial para estratégias de conservação e prioridades, numa realidade em que conhecem a natureza de uma maneira que a comunidade científica só agora começa a compreender (ELLIS et al., 2021). Então, os colonizadores desses povos tradicionais, que tiveram como lema a invisibilização de suas culturas e saberes impondo sua visão como única, vêm percebendo que sua ciência não vai dar conta sozinha de recuperar o tanto que degradou e, hoje, deveria assumir que seu modo mono/eurocêntrico não é unânime.

Assim, vimos percebendo que esse modo ocidental capitalista que nos trouxe até aqui não é mais passível de continuidade, ou corremos o risco de, além das várias extinções que causamos ao longo do tempo, extinguirmo-nos também. A educação representa, sem dúvida, se não o melhor, um caminho importante na busca de um

entendimento sobre a real situação e potenciais caminhos para a transcendência a outros modos de vida.

Eis o desafio a que nos lançamos: a complexidade. Na atualidade, a multiplicação exponencial dos conhecimentos ultrapassa nossa capacidade de nos apropriarmos deles. Como confrontar, selecionar, organizar os conhecimentos de forma adequada, ao mesmo tempo religando-os e integrando as incertezas emergentes? O modo de conhecimento que nos foi inculcado, fazendo-nos separar o que é inseparável e, mais do que isso, naturalizar essa separação, mostra-se insuficiente. A revelação dos impactos que sofremos hoje nos mostram que tudo está conectado e não podemos nos desvincular dessa totalidade (MORIN, 2020).

Nesse sentido, recorremos aqui a formas contra-hegemônicas de se pensar a educação, formas estas que transcendam o modo antropocêntrico e devastador do ocidente, que tem na educação uma estratégia perfeita para sua manutenção, ao manipular corpos, suas sociabilidades e subjetividades. Se esta foi até aqui considerada a única forma de se viver e de aprender a nós, ensinados a ver o mundo sob as lentes monocultoras do colonizador, hoje vemos que é passado o tempo de olhar para dentro, voltarmos-nos à terra e ao território, nossa gente nativa que tanto tem a nos ensinar sobre a *com-vivência* em conexão conosco e com a vida, que é intrinsecamente conectada com as demais formas terrestres. Recorremos, assim, à ancestralidade como uma alternativa.

Nos espaços escolares, que tipo de educação seria capaz de transpor os limites e as paredes de um ensino que se presta mais a ditar o que cada um deve aprender, de forma homogênea e, na maior parte das vezes, sem sentido para a vida dos estudantes? Por que seguimos apartando nossas crianças dos espaços de acontecimentos da vida para aprender sobre ela tomando a abstração como principal meio de aprendizado? Para Santos,

A ciência moderna é uma forma de saber que se afirma desencantada e desapaixonada. Os métodos de distanciação [...] encontram-se entre as principais estratégias argumentativas subjacentes ao desencantamento que alegadamente garante a reprodução do dualismo sujeito/ objeto (2002, p.114).

Esse dualismo vem acompanhado de tantos outros como, por exemplo, *ser humano/natureza*. Mas seria possível uma escola pensada em educar para a solidariedade entre os seres vivos e não vivos, em que o aprendizado viesse acompanhado de alegria e potência de vida?

Rufino (2021, p. 5), ao definir *educação*, diz que ela é:

[um] radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade.

O autor, para quem a principal tarefa da educação é a descolonização, remete aos conhecimentos ancestrais como forma de soerguimento em batalha contra as amarras coloniais que vêm nos sugando energias e vidas há mais de 500 anos. As frequentes tentativas de apagamento precisam ser combatidas e uma das formas de combate é a educação pela diversidade, num movimento de recuperação de sonhos, “para sustentar o céu e nos erguer dos escombros de um mundo aquebrantado pela dominação” (RUFINO, 2021, p.10).

Na instituição escolar hegemônica na atualidade, atravessada pela normatividade do controle, “conhecemos criando ordem” (SANTOS, 2002, p. 246). Santos sugere uma epistemologia da visão, levantando a questão “sobre se é possível conhecer criando solidariedade” (IBID). Propondo o reconhecimento do outro como igual ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades para tal, ele aponta na direção de uma epistemologia dos conhecimentos ausentes, na qual é fundamental a percepção de que as nossas realidades não são as únicas, incluindo as silenciadas ou marginalizadas, as demais formas de existência, outras visões de mundo. O objetivo será a “formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade” (IBID, p. 247). Aqui, apontamos para a assunção de todas as formas de vida como passíveis de inclusão pelo direito à existência. Por uma educação cosmogônica, reivindicamos garantias e a coexistência à “planta, bicho, chão, água, palavra, saberes, espíritos e sonhos” (RUFINO, 2021, p. 51).

A filosofia do Bem-Viver aponta para formas alternativas ao ocidente capitalista como possibilidade de mantermos a vida. Pautado na diversidade e nos conhecimentos dos povos ameríndios, se afirma na convivência equilibrada entre todos os seres, humanos e não humanos, numa perspectiva que então nos desviaria de uma posição antropocêntrica para uma biocêntrica. Seu pensamento está inscrito em muitas culturas, entre indígenas, africanas, ecossocialistas, nas comunidades e seus fazeres

solidários. Nela está imbricada a crítica ao desenvolvimentismo como único caminho apontado pelo sistema capitalista e sua impossibilidade de manutenção na atualidade já que, ao mesmo tempo em que exclui a maioria, mostra o consumismo como meio para inserção na sua seleta ‘civilização’, tornando este o maior objetivo de nossas vidas e exaurindo a natureza. A proposta é a visibilidade de outros mundos, fundada na democracia, nos Direitos Humanos e em consonância com os Direitos da Natureza. Mesmo não tendo se concretizado até então, muitas ações ganharam força nos últimos anos no Equador e na Bolívia, se moldando em suas constituições (ACOSTA, 2016).

Sob o ponto de vista dos povos indígenas, as crianças “são responsáveis por sua socialização, na medida em que participam da vida social.” Assim, não há nenhum sentido em resguardá-las em espaços fechados dedicados a elas, como a escola, pois isso seria retirar sua autonomia frente à própria educação (TASSINARI, 2007, p. 6). Acompanhando essa filosofia, Krenak (2020) propõe mudanças para o sistema educacional a partir da ideia de que ele atua na formação de seres humanos, na perspectiva de uma transcendência para sermos formados não como técnicos para um mercado, mas como pertencentes a uma (T)terra que é um organismo vivo. A concepção de educação ocidental, até o momento, só fez agredir e ofender o planeta.

A perspectiva da *Terreexistência* apontada por Rufino, Camargo e Sánchez (2020) aponta para uma educação ambiental voltada ao propósito da descolonização e, portanto, às realidades do sul global. Tem também a crítica aos modelos da ocidentalidade e suas bases de exclusão fundadas nas questões raciais e de classe; e investe na contextualização da educação ambiental como meio de estabelecer diálogos sobre as nossas realidades, em que veem a perpetuação da exclusão através desse sistema predatório. *Terreexistência* seria “a condição constitutiva ecológico-existencial, dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza” (IBID, p. 4). Reivindica o reencantamento a partir do aprendizado com nossa ancestralidade, em oposição ao caos destrutivo que o ocidente nos legou como único propósito e onde vivemos aquebrantados e existencialmente desviados, desconectados da terra e de nós próprios. Defende que à educação ambiental não basta ser crítica, é preciso a incorporação de vozes que gritavam e não eram ouvidas, outros ritmos, tempos, espiritualidades e o direito de existir. Somos parte da natureza e não podemos seguir com esse ritmo que exaure a vida.

Reconhecendo que o modo ocidental, ao se dar no sistema capitalista e seu des-envolvimento, veio dissociando a vida do meio natural à medida que o ser humano foi modificando todo seu ambiente, a ideia de *cosmopedagogias* tece pontos com as

filosofias citadas anteriormente. Ao perceber a insustentabilidade de manutenção dessa predação mediante uma crise de dimensão civilizatória, estimula uma pedagogia “mais sensível, não convencional, que busca despertar a condição de ser humano e do propósito de sua existência consciente” (PINTO e BALBOA, 2019, p. 309, tradução nossa).

Nesta acepção, devem ser consideradas todas as formas de vida em suas interações com o meio ambiente. Para Sagan (1980, p. 5), o futuro da vida depende do conhecimento sobre o cosmos, o que inclui a compreensão sobre nós mesmos. O fenômeno considera a totalidade: o que já foi, o que é e o vir a ser, pois tudo é matéria e energia, há conexões entre as formas, e “os mundos são preciosos”. Considerando tanta diversidade, seria o modo cartesiano, pelo qual vimos nos orientando, capaz de dar conta das necessidades de entendimento sobre esse nosso lugar situado nessa vasta imensidão?

Toda a vida na Terra está intimamente interligada. Possuímos uma química orgânica e uma herança evolutiva comuns. Como consequência, nossos biólogos são profundamente limitados. Estudam somente um tipo de biologia e um único tema na música da vida. Será este débil e agudo tom a única voz para milhares de anos-luz? Ou existirá um tipo de fuga cósmica, com temas e contrapontos, dissonâncias e harmonias, um bilhão de vezes diferentes participando da música da vida na Galáxia? (SAGAN, 1980, p. 24)

A ideia de cosmoeducação é que as ações educativas se desenvolvam em espaços abertos, fazendo emergir experiências transcendentais a partir dos cotidianos, que requerem dialogicidade que desperte nos educandos a consciência de interação cosmobiológica. Um bom exemplo seria a pedagogia dos mestres não humanos, como alternativa para o amadurecimento para além da humanidade e no ecológico, no universo que vibra em nós (PINTO e BALBOA, 2019). Rufino (2021, p. 64) também propõe uma escola que tenha professores “mais que humanos”: seriam “professores plantas, sementes, pedras de rio, formigas, pássaros e demais habitantes desse planeta.”

Santos (2018) remete à teoria spinozana para explicar a relação da criança com a natureza como experiência afetiva. Para Spinoza, o ser humano se constitui em sua totalidade, e se faz de suas racionalidades agindo em conjunto com os afetos produzidos pelo corpo, não havendo disjunção entre racionalidade e afetividade e considerando até que somos constituídos e regidos mais pela segunda. E quando uma criança brinca, ela exerce um ato na totalidade. Na brincadeira não há fragmentação corpo/espaco/mente/espírito/fantasia. Está tudo ali. Brincar é estar inteiro no mundo.

Se coexistimos e precisamos da natureza para sobreviver, existe a necessidade por nosso próprio sentido de preservação de que sejamos afetados positivamente por ela.

Como parte do cosmos, esse afastamento orquestrado ao longo do tempo por um excesso de consumo de bens produzidos e a ideia de que eles podem suprir nossas necessidades existenciais vem produzindo uma perda de sentido de nós mesmos. Havemos de nos resgatar enquanto seres pertencentes e não proprietários desse cosmos. “O nosso distanciamento da natureza se deve ao fato de nosso contato, ou seja, de nossas afecções se tornarem cada vez mais esporádicas com essa natureza” (SANTOS, 2018, p. 205). Assim, é preciso apresentar possibilidades em que as crianças vivenciem a natureza. Mas isso não pode se dar apenas com objetivos didáticos. Não adianta ensinar sobre a natureza e explicar a importância de sua preservação. Estar na natureza, para as crianças, é experimentar a liberdade, a brincadeira, exploração e curiosidade. Não é possível se afetar pelo que não se experiencia.

A hipótese evolutiva da biofilia, definida pelo sociobiólogo Edward Wilson, embora de origem ocidental, também pode contribuir com a emergência da necessidade por outras formas de educação. Segundo a teoria, temos uma ligação emocional com a natureza, num desejo instintivo de associarmos-nos a outras formas de vida. A biofilia estaria inscrita no nosso cérebro como expressão de milhares de anos de experiência evolutiva. No entanto, a alienação em relação à natureza pode gerar uma anulação em relação à experiência, o que geraria uma espécie de desfiliação, perda de sentido de pertencimento a ela (PROFICE, 2016). Assim, talvez, venhamos nos perdendo de nós mesmos. Se nos pautarmos por uma educação para e pela vida, por que não tomarmos por mestres as próprias formas de vida a nos ensinar? Parece que esse seria o caminho mais natural, mas o capitalismo capturou-nos tudo o que era orgânico.

Na busca de uma educação baseada na autonomia e na solidariedade, que atenda às questões complexas da contemporaneidade, como forma de resistência, necessita-se de práticas condizentes com uma educação democrática, que atenda às demandas sociais como um todo e que inclua, em caráter de urgência, as questões ambientais. Precisamos resgatar valores essenciais inerentes à vida, que em muito transcende a escola, o mundo do trabalho e a humanidade, mas a vida como potência e que está, cada dia mais, ameaçada pelo modo de vida ocidental hegemônico, colonial, consumista, expansionista e pandêmico, modo esse que é reproduzido pela escola tradicional.

Assim, atividades que ocupem os espaços escolares externos além da sala de aula, com áreas atrativas, demonstrando que espaços e vivências em geral podem ser agregadoras de conhecimento e alegria, gerando potência de vida, mostram-se como

potenciais no desemparedamento da infância, e ainda de descolonização de processos hegemônicos a partir de metodologias outras, que instiguem o aprendizado construído pelos educandos e, mais do que isso, despertem para nosso lugar no cosmos em sinergia com os demais seres vivos e não vivos com os quais coabitamos esse planeta.

Capítulo 4.

Breve panorama da Educação Ambiental em instituições escolares no Brasil e os desafios contemporâneos

A Constituição Federal de 1988 estabelece o meio ambiente ecologicamente equilibrado como direito de todos e incumbe ao poder público a promoção da educação ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Ambiental / PNEA (Lei N° 9.795/99) prevê, em seu Artigo 2º, que a “educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” No presente capítulo, analisam-se alguns estudos relacionados à temática, objetivando-se entender como vem se dando, na prática, a educação ambiental (EA) no ambiente formal escolar.

A lei supracitada traz ainda que:

Artigo 8º, § 2º A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para: I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino [...]

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

4.1. A formação de professores da educação básica

A inserção da educação ambiental nas escolas possui relação direta com a formação de pessoas. A adequação das universidades à PNEA vem ocorrendo de forma gradativa. Ademais, nem todos os profissionais em exercício na atualidade receberam a formação via graduação prevista na referida lei, já que esta data de 1999 e fora regulamentada em 2002 (Decreto 4.281/02). Muitos professores lecionam há muitos anos, e nem sempre ocorrem cursos de atualização que preencham essa lacuna. Cabe-nos questionar, ainda, a qualidade da formação como vem se dando, não necessariamente incluída como disciplina nos currículos da graduação, assim como das formações que visam a reciclagem profissional. No entanto, apesar de primordial, somente a formação

docente não garante práticas efetivas em EA, visto que o sistema educacional possui estruturas mais profundas que podem interferir em trabalhos de fato significativos.

Algumas instituições de ensino superior vêm há algum tempo inserindo práticas de educação ambiental em seus cursos de licenciatura. Moradillo e Oki (2004) relatam a experiência de inserção da educação ambiental de forma transversal em uma disciplina de Química Geral para licenciandos em Ciências na Universidade Federal da Bahia. Os autores defendem a EA como um dos eixos para uma prática pedagógica crítica, visto a sua emergência na atualidade, tendo como premissa a concepção da ciência dentro das relações sociais. A metodologia adotada redirecionou o curso para o modelo sociocultural de ensino e aprendizagem, inserindo temáticas voltadas às realidades dos educandos. Enfatizam-se que a escola deve ter como objetivo a criação de espaços através de seus atores sociais com o intuito de desalienar os indivíduos diante do conhecimento, que na atualidade é fragmentado e destituído de significado (MORADILLO e OKI, 2004).

Em outro artigo do mesmo estado, pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Silva, Bastos e Pinho (2001) apresentam resultados da verificação da presença da educação ambiental e sustentabilidade nos projetos pedagógicos (PP), ementas das disciplinas e produções de trabalhos de conclusão de curso (TCC) nas licenciaturas em Ciências Biológicas (CB), Matemática e Pedagogia da universidade, em seu campus VII. Dos três cursos analisados, somente o último possuía uma disciplina específica e obrigatória de EA, sendo que havia uma optativa oferecida para Ciências Biológicas. Na análise dos PP, também não foram encontradas referências a questões socioambientais, demonstrando a pouca familiaridade com a transversalidade do tema. Ficou evidenciado que a instituição precisa adequar suas ementas para atender às exigências das leis vigentes, pois mostram-se insuficientes na abordagem da temática ambiental. A produção dos TCC's reflete a defasagem do assunto: de 251 trabalhos investigados em CB, de 2007 a 2018, 29 se relacionavam à EA; de 146 de Matemática, de 2006 a 2018, nenhum deles; e de 228 em Pedagogia, de 2005 a 2018, apenas 7. Com isso, os autores afirmam que a EA deve estar atrelada aos currículos de forma interdisciplinar, pois mesmo não estando inserida como disciplina obrigatória, a EA no curso de CB apresentou mais trabalhos que abordassem alguma questão. Concluem, ainda, a necessidade de as instituições de ensino superior estarem aptas a preparar os futuros professores da educação básica.

Pesquisa realizada em 2015 com acadêmicos de duas turmas de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, Paranavaí- PR, através de questionários

nos quais se pretendeu investigar a familiaridade dos alunos com abordagens ambientais, demonstrou o pouco conhecimento dos mesmos sobre questões educacionais que se relacionem com conceitos ambientais, indicando a ausência da temática no curso e reforçando sua necessidade (BOTTA, ROYER e JUNIOR, 2018).

Na UNIRIO, no Rio de Janeiro, a temática é abordada enquanto disciplina, sendo obrigatória para todos os cursos de licenciatura, conforme determina a Resolução 4.244/2013 (UNIRIO, 2013). Artigo publicado em 2019 por Andrade e Figueroa (2019) apresenta os fundamentos teórico-metodológicos do componente curricular “Educação Ambiental e Cidadania”, ofertado pelo Instituto de Biociências da instituição, que tem por objetivo habilitar os egressos para os ensinos formal e não-formal. Se apropriando de conceitos de pensadores que têm por premissa o diálogo, a potencialização do agir, o protagonismo social, a transcendência ao ensino tradicional, a concepção dos educandos enquanto sujeitos históricos, entre outros, os autores relatam uma disciplina calcada nas metodologias participativas, primando pela democratização em sala de aula (ANDRADE e FIGUEROA, 2019).

Outro estudo analisa a inserção da temática ambiental nos cinco cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação/ICENE da Universidade Federal do Triângulo Mineiro/ UFTM. Publicada em 2022, a pesquisa caracterizou as atividades de estudo, pesquisa e extensão universitária que possibilitam a abordagem nos cursos de Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática e Educação e procurou identificar os principais desafios. Através da análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares e de entrevistas com os coordenadores dos cursos, os autores destacam uma tendência a afastar ou associar a temática ambiental em determinados cursos, estando ela mais presente em Ciências Biológicas e Educação no Campo, por estabelecerem comunicação direta com o meio ambiente. Por fim, propõem como possibilidade uma maior integração entre as licenciaturas, de forma a explorar as complexidades presentes na questão ambiental (BORGES e LEITE, 2022).

A PNEA (BRASIL, 1999) sugere a incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de 1997, trazem o Meio Ambiente como eixo transversal, ou seja, também prevendo a interdisciplinaridade, devendo ser inserido nos projetos político pedagógicos das escolas; porém, ainda se observam dificuldades na aplicabilidade de temas considerados transversais.

Em estudo desenvolvido por Lima e Pato sobre as dificuldades de engajamento de professores de escolas na temática ambiental, constata-se que a transversalidade não está presente na estrutura do próprio sistema de ensino e nem efetivamente presente na formação dos professores. Denuncia-se a centralidade das responsabilidades por tentativas curriculares que rompem com a visão fragmentada do conhecimento exclusivamente nos docentes, que nem sempre são preparados para a tarefa. Estes se veem, ainda, com acúmulo de funções burocráticas, em boa parte devido a um sistema de avaliações em larga escala, e acabam se preocupando mais com os conteúdos obrigatórios, já que os outros não servem como medida nas análises estatísticas de aprendizagem (LIMA e PATO, 2021).

A condição de trabalho dos docentes é colocada também por Andrade (2009) como ponto crucial no envolvimento deles em ações de formação continuada. Reconhece-se que dificuldades ao pleno desenvolvimento da EA pelos profissionais não se limitam a aspectos didáticos e metodológicos. Como entraves apontados, enumeram-se os baixos salários, atrelados à baixa valorização social; o elevado número de alunos por turma; a falta de infraestrutura para desenvolvimento dos conteúdos; jornada de trabalho extensa; e a falta de apoio institucional para atividades fora de sala de aula. Sobre o envolvimento em “trabalhos interdisciplinares, as condições ficam ainda piores, pela ausência de espaços de discussão e a não possibilidade de envolvimento de professores nas propostas” (ANDRADE, 2009, p. 542).

Como ponto favorável ao engajamento, estudos apontam a existência de uma forte vinculação dos valores pessoais ao engajamento em projetos de EA ou à busca de formação (LIMA e PATO, 2021; ANDRADE, 2009).

Tomando como premissa a inserção da educação ambiental como parte realmente integrante dos currículos, Tozoni-Reis e Campos (2014) abordam a importância da formação do professor enquanto ser humano com uma visão ampla e questionadora da realidade como fundamental na abordagem crítica da EA, objetivando a formação de educandos aptos à realização de práticas sociais transformadoras.

Chegou-se a um estado em que é preciso educar a sociedade para o respeito à vida, à natureza, às diferenças, para o consumo responsável, para a ética, a cidadania e a globalização, para a valorização da simplicidade, da solidariedade, da cultura, das tradições, tendo como meta formas alternativas de desenvolvimento e sociedade. E a necessidade desse modelo de educação social é contemplada pela Educação Ambiental (KRAMMEL e BALDIN, 2017, p. 284).

Para Krammel e Baldin (2017), considerando-se que o processo de educação tem seu aspecto formal mediado pelos currículos, estes são meios para viabilizar a ambientalização das universidades, que depende da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, que podem ser compreendidas como instrumentos, ou também como obstáculos.

Assim, não é possível, ainda, prever uma unanimidade em se tratando da inserção da educação ambiental no ensino superior no Brasil. Algumas instituições mostram o desenvolvimento de um trabalho comprometido com a criticidade das questões sociais envolvidas às ambientais, mediando uma educação mais significativa na formação de futuros docentes, e conseguiram implementar o que dispõe a PNEA, que prevê a presença da EA em todos os cursos de formação docente. No entanto, em muitas delas, ainda se percebe que a abrangência da temática é incipiente e por vezes ocorre de forma isolada, não atendendo ao disposto na lei e à urgência que o momento exige. Tal fato configura-se como uma barreira, ainda que não a única, para que a EA chegue à educação básica. Para tal, a questão precisa estar presente de forma articulada nos cursos de licenciatura, e há que se levar em consideração outras condições estruturantes do ensino básico para que possamos almejar conquistas ambientais e sociais mais consistentes e coerentes com nossas necessidades via educação.

4.2. Algumas análises da educação ambiental em escolas

O estudo intitulado *Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica* (ZUCCHINI, 2021) analisou o trabalho com educação ambiental nas escolas públicas estaduais de Ivinhema/MS, procurando entender suas relações com os conteúdos curriculares. Identificou-se que a temática vem sendo trabalhada no interior das disciplinas, porém, não há organização metodológica por parte da equipe docente, tampouco uma percepção sobre em quais conteúdos curriculares a EA poderia ser inserida, o que demonstra uma fragilidade das práticas. A Pedagogia Histórico-Crítica que a autora traz propõe a contextualização da EA com os conteúdos curriculares, sugerindo que o acesso e a apropriação dos mesmos “possibilitam às camadas populares lutarem pela superação das condições de opressão em que vivem, incluindo-se aí as condições socioambientais” (ZUCCHINI, 2021, p. 14), promovendo uma educação que problematize os conhecimentos adquiridos como forma de os educandos compreenderem e atuarem na mudança de suas realidades.

O dossiê *Educação Ambiental e a Escola Básica: contextos e práticas*, apresentado por Colagrande e Farias (2021), contempla oito artigos voltados à temática, com o objetivo de avaliar o que mudou desde a publicação do Ministério da Educação (MEC) em 2007, intitulado *O que fazem as escolas que dizem fazer educação ambiental?*. No compilado de estudos, que abordam desde políticas públicas e currículo, formação de professores e práticas pedagógicas, discutem-se perspectivas para se conceber uma Educação Ambiental na diversidade, com reflexões que contêm pluralidade e representatividade na formação de uma sociedade mais igualitária, justa e sustentável (COLAGRANDE e FARIAS, 2021).

O campo da EA é apontado como um paradoxo pois, ao mesmo tempo em que a sociedade vem percebendo sua necessidade, ainda não é um conceito bem compreendido com relação aos seus objetivos e valores, e não tem posição de prioridade no ensino formal. Considerando os artigos do dossiê que trataram de práticas nas escolas, os resultados levaram os autores à reflexão sobre a pluralidade das instituições, cada uma inserindo a temática sob perspectivas próprias, considerando suas necessidades, concepções e valores, caracterizando a amplitude da educação ambiental. O estudo aponta que muitos problemas apresentados na publicação de 2007 ainda se fazem presentes, “como uma educação ambiental ainda adestradora, com pouca inserção nos currículos, e agravados pelos recentes retrocessos no cenário brasileiro da educação [...]” (COLAGRANDE e FARIAS, 2021, p. 7).

Estudo de Lima e Pato (2021), que analisa aspectos que dificultam o engajamento docente na temática ambiental em escolas públicas do Distrito Federal, aponta que as atividades realizadas são pontuais e superficiais, não apresentando uma dimensão mais crítica e relacionada às realidades dos educandos. A falta de formação docente também é colocada como uma das razões pelas quais a abordagem é, na maior parte das vezes, descontextualizada. Os autores colocam que por seu caráter transdisciplinar, a educação ambiental acaba por não ter uma abordagem significativa, visto que os professores se sentem sobrecarregados com os conteúdos curriculares de suas disciplinas. A temática acaba ficando “solta” por não ser incluída de fato dentro das matérias. Dentre as dificuldades, o estudo apontou ainda o número excessivo de estudantes por sala de aula, combinado com o atendimento de estudantes em situação de risco social, com deficiências ou transtornos funcionais específicos. As atribuições vindas “de cima para baixo”, tanto por parte de governantes como das direções escolares, são também apontadas como entraves para a realização de trabalhos mais efetivos e

contextualizados com uma educação ambiental de viés crítico, pois os professores não sentem motivação e nem autonomia nos processos. A falta de diálogo e as imposições coercitivas podem “desencadear uma ênfase à educação ambiental tradicional, sem o caráter crítico/reflexivo advindo de uma construção voluntária e engajada” (LIMA e PATO, 2021, p. 15). A responsabilidade pela implementação da EA fica frequentemente incumbida ao professor, e este, quando busca fazê-la, na maior parte das vezes não encontra engajamento e apoio institucional. Para os autores, as abordagens descontextualizadas servem ao modelo social vigente, que pretende o consenso para que as coisas continuem como estão. Falta aprofundamento no debate ambiental, o que reflete a falta de uma análise crítica capaz de promover mudanças na relação entre ser humano e natureza. Esse é o modelo comumente implementado nas escolas (LIMA e PATO, 2021).

Filho e Farias (2021) analisaram a inserção da educação ambiental em microprocessos políticos de produção do currículo em duas escolas de ensino fundamental em Pernambuco, tomando como referencial teórico-metodológico o ciclo de políticas, com enfoque no contexto da prática. Considerando a inserção da EA como parte de um campo político-ideológico em constante disputa e que abarca grandes conflitos de interesses, os autores propõem um olhar no sentido de entender como se inserem as práticas ambientais nas instituições escolares. Tomando a inexistência da neutralidade nas práticas pedagógicas, consideram que “tais diferenças ideológicas influenciam os docentes a agir de forma distinta nas relações entre si, com os alunos e com o ensino” (FILHO e FARIAS, 2021, p. 5). Assim, os microcontextos de produção do currículo seriam elaborados localmente de acordo com as peculiaridades institucionais, mas vinculados a um sistema maior das políticas instituídas por esferas governamentais. Tais microcontextos são denominados: de influência, que abrange as definições curriculares; de produção de textos, que compreende os espaços de produção coletiva de projetos pedagógicos; e da prática pedagógica, que são as atividades realizadas em sala de aula.

A pesquisa revelou que esses microcontextos se articulam entre si e são interdependentes, consistindo num ciclo que se retroalimenta, já que um influencia as definições e práticas do outro. As conclusões trazem ainda que a construção do currículo acontece na escola com a participação de agentes internos e externos; que não houve a construção de um currículo específico de EA nas escolas pesquisadas, mas que elas incluíram-na a partir de projetos didáticos articulados aos conteúdos curriculares e transversais, considerando as realidades locais e individuais da escola, com pouca ou

nenhuma interferência das políticas curriculares nacionais de EA (FILHO e FARIAS, 2021).

Artigo de Santos e Alves (2021) buscou analisar o trabalho em educação ambiental nas escolas da rede municipal de Campo Grande/ MS através da investigação de materiais didáticos das disciplinas de Geografia e Ciências (por considerar que a temática se restringe a elas) e observação sistemática das reuniões de formação continuada de professores. A opção pela análise dos materiais didáticos se deu, segundo os autores, pela centralidade deles nas práticas pedagógicas. O estudo apontou como resultado que “para a maioria dos professores, os saberes para a educação ambiental se encontram no próprio material didático dos alunos” (SANTOS e ALVES, 2021, p. 6), ou seja, o exercício de uma educação ambiental realmente comprometida com a sociedade e o meio ambiente dependeria de uma adequada formação profissional continuada que preparasse os docentes, o que nem sempre acontece, assim como de práticas que transcendam a centralidade do material didático, que nem sempre é condizente com as realidades e necessidades locais. Segundo os autores, os livros analisados desconsideram as relações sociais, e “o capital é omitido enquanto força determinante da desigualdade social e das agressões ao meio ambiente” (IBID, p. 7). Para conscientizar e, de fato, podermos ter mudanças significativas, precisaríamos de uma educação ambiental de viés crítico. Na escola, precisamos também da contribuição de outras áreas para entendermos a complexidade das questões ambientais, daí a importância do exercício da interdisciplinaridade para tratar da temática como transversal. A respeito das reuniões de formação continuada dos professores, constatou-se que elas ocorrem de forma ligeira, superficial e fragmentada, desconsiderando o processo histórico de construção do conhecimento. Os autores concluem que a forma como se dá a EA nessas instituições “vai ao encontro da ideologia dominante presente nos programas de governo, que têm como foco o reforço à reprodução do capital, não havendo espaço para a questão do conhecimento” (IBID, p. 13).

Como parte do objetivo de construir o *Atlas ambiental de Diadema - SP*, plano da Prefeitura Municipal de Diadema em parceria com a Universidade Federal de São Paulo, foi realizado um estudo em todas as escolas municipais locais, buscando-se avaliar as tendências teóricas e práticas em educação ambiental que estavam inseridas em seu cotidiano. A pesquisa, realizada no ano de 2018, procurou definir um parâmetro para as práticas desenvolvidas a partir das “macrotendências apontadas por Layrargues e Lima (2014)”, que são: conservacionista, que traz vínculos com ideias da ecologia, enfatizando

os aspectos naturais e a afetividade pela natureza; pragmática, que configura-se pela preocupação com a resolução dos problemas ambientais, com base na conscientização dos cidadãos para que modifiquem suas ações individuais em prol da preservação do meio ambiente, mas sem considerar os aspectos sociais envolvidos nos problemas ambientais; e crítica, que promove o debate ambiental inserindo as dimensões políticas, sociais e culturais (COLAGRANDE et al, 2020).

Os resultados mostraram que, das 61 escolas participantes do estudo, 60% mantêm características de práticas de EA conservacionista e as outras se encaixam em características mescladas ou sequer tratam da temática. Somente 4% apresentam parcialmente características da EA crítica, sugerindo pouco entendimento sobre práticas de educação ambiental que acolham, além das ambientais, questões políticas, sociais e culturais. Observou-se ainda que, apesar de a maioria das escolas apresentar estrutura favorável a ações que promovam a proximidade da comunidade escolar com questões socioambientais, as práticas ainda são isoladas e incipientes. Os autores propõem, ao final, o estabelecimento de parcerias entre universidade e escola para promoção de espaços de discussão e formação permanente, com troca de saberes e construção de ações coletivas, fortalecendo o desenvolvimento de uma educação ambiental mais crítica (COLAGRANDE et al, 2020).

A discussão sobre a necessidade da abordagem crítica da educação ambiental se faz pertinente. Como relatado nas pesquisas apresentadas que abordaram a temática, todas colocaram esse como um desafio que precisa ser superado. Segundo Martins e Sánchez (2020), a produção teórica em EA no Brasil é fundamentalmente crítica, mas isso não se reflete nas escolas, onde prevalecem práticas conservacionistas. A partir de pesquisa desenvolvida em permacultura em uma escola no Rio de Janeiro, os autores apontam avanços, possibilidades e limitações na busca por uma educação ambiental que se baseie na problematização politizada e contextualizada da discussão ambiental. Ressaltam a necessidade de transformação num mundo que se encontra numa grave crise civilizatória, com a participação direta dos oprimidos, reconhecendo as relações de poder colonial como estruturantes do modelo atual. As práticas pedagógicas decoloniais, que valorizam os diferentes saberes e culturas, se mostram como um campo de possibilidades capaz de trazer a inserção de conhecimentos populares para a escola. O campo da ecologia política foi trazido como uma potencialidade que incorpora as dimensões sociais e políticas nos temas ambientais e, portanto, reflexões sobre as desigualdades do sistema

capitalista. A contextualização com as realidades locais é apontada, ainda, como fundamental para o alcance de uma EA que faça sentido (MARTINS e SÁNCHEZ, 2020).

Com base no exposto, vimos que as práticas em Educação Ambiental variam muito de uma instituição a outra, o que demonstra que suas funções não são bem executadas enquanto proposta nacional prevista na PNAE. Por tradição, viemos até agora numa educação baseada em conhecimentos fragmentados, onde a temática passa por entraves em se inserir. Num contexto que nos chama a problemas cada vez mais complexos, é um grande desafio a consolidação da EA como tema transversal nas escolas. Não tendo um espaço disciplinar, faltam garantias diante de um sistema com tantas questões, que perpassam desde a formação de professores, a estrutura rígida de tempos controlados e apressados, o trabalho docente sucateado, uma cobrança crescente por resultados, projetos descontextualizados etc. Considerando a necessidade de mudanças urgentes, a luta pela EA deve ser uma constante e se unir a outras demandas sociais para que possa ser, de fato, uma realidade transformadora.

4.3. Apontamentos sobre a Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nesta seção, propomos uma discussão mais aprofundada sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017. Explicitaremos, ao final, suas implicações na educação ambiental de caráter formal, que se configura no objeto de estudo dentro das práticas escolares.

O documento vem recebendo críticas negativas em vários estudos, por amplos motivos. A influência do neoliberalismo na educação não vem de hoje e, muito menos, possui suas raízes no Brasil.

O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. Desde bem cedo, muitos autores se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem ponto por ponto com o “espírito do capitalismo”. A mutação presente é apenas uma atualização, numa fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência ativa há muito tempo (LAVAL, 2019, p. 33-34).

As transformações do sistema educacional são de ordem mundial, e as reformas tal como a BNCC ocorreram antes em países da Europa, Japão e nos Estados Unidos. Laval (2019) nomeia *lógica normativa de conjunto* a esta norma neoliberal, porque ela se estende muito além do campo econômico *strictu sensu*, é a racionalidade

do capital transformada em lei social geral, pois o neoliberalismo, hoje, afeta muitas esferas nas nossas vidas.

Na Inglaterra, Hall e Gunter (2015) salientam que a ênfase no desempenho, valor tipicamente empresarial, levou à criação de métricas destinadas a permitir o controle da atividade do setor público por intermédio de mensurações. Uma manifestação de um profissionalismo mais restrito para os professores foi fortemente ligada aos regimes de desempenho que se desenvolveram nas escolas, conforme instituído pelo programa das reformas. Conduziu-se a uma onda de gerencialismo na qual a autonomia do professor entrava em declínio.

Em artigo que discute aspectos da BNCC para a Educação Infantil, seus autores consideram que “o caráter diretivo e conteudista do currículo se acentuou, restando pouca margem para que as instituições e sujeitos nelas presentes, sobretudo crianças e professores/as, manifestem suas autorias e produções culturais nas práticas curriculares” (BARBOSA, MARTINS e MELLO, 2019, p. 158).

Esse receituário de práticas pedagógicas contribui para o enfraquecimento da autonomia do professor e mina a criatividade dos educandos. Reconhece-se algum avanço no documento no discurso sobre a concepção de infância, onde a criança passa a ser vista como um sujeito histórico-social e não mais com passividade. No entanto, na visão dos autores, nos desdobramentos da prática pedagógica, a Base se contradiz por ser tão prescritiva. Criticam-se, ainda, a ênfase dada aos processos da alfabetização em detrimento da fase do brincar, primordial no desenvolvimento da criança. Os autores denunciam ainda a aprovação de uma última versão da BNCC com pontos que haviam sido discutidos em audiências e foram retirados, e outros que foram acrescentados de última hora, trazendo pressupostos de interesse de grandes corporações da educação que servem a interesses privados (BARBOSA, MARTINS e MELLO, 2019).

Em 2018, foi encaminhado pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE), como complementar à BNCC, o documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* (BNCFP). Artigo que tem como objeto de estudo esse documento explicita que a BNCC tem sua normatização a partir de exigências normativas anteriores, como a própria Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Dela, decorrem também outras propostas, como a de formação de professores, de materiais didáticos e tecnologias, infraestrutura, avaliação etc.

Por trás dessas e de outras reformas há ideias falsas, mas infelizmente muito alardeadas, de que a gestão pública é ineficaz, devido à falta de competitividade entre as instituições e indivíduos, que boa educação é aquela voltada para médias altas em exames e que entendem a aprendizagem como um conjunto de competências e habilidades, sistematizadas em matrizes de referência, que devem ser apreendidas pelos estudantes (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020, p. 5).

Mesmo assim, segundo o artigo, a criação de uma base comum para a formação de professores só teria sido mencionada a partir de 2015 e, ainda, que não se justifica como colocada no referido documento, elaborado, mais uma vez, sem diálogo e participação com a comunidade educacional e acadêmica. Em análise sobre a formação dos seis autores da BNCFP, quatro não possuíam currículo Lattes - o que poderia indicar uma formação acadêmica dedicada à educação -, e cinco possuem perfis que permitem relacioná-los a reformadores empresariais, e não a educadores profissionais (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

O trabalho enumera várias razões para contestar o documento, dentre elas a de que na BNCFP os professores são os grandes responsáveis pelos supostos atual fracasso e futuro sucesso da educação brasileira; seus referenciais teóricos são formados principalmente por docentes internacionais, em uma desvalorização da nossa realidade; está recheada de chavões e ideias do senso comum; as avaliações em larga escala podem regular tudo, inclusive a habilitação, o ingresso e a progressão do docente na carreira conforme resultados, medidos por parâmetros empresariais; pela primeira vez, a formação do professor será baseada em competências e habilidades; entre outras (RODRIGUES, PEREIRA e MOHR, 2020).

Giovedi e Silva (2021) examinam como as perspectivas curriculares da BNCC são antagônicas com os ideais de Paulo Freire, reconhecido mundialmente como um dos maiores educadores de todos os tempos.

Através de análise documental da BNCC (2017); do documento *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo* (1989); e *Cadernos de Formação – Um primeiro olhar sobre o projeto* (1990), no qual Freire e sua equipe expõem a proposta curricular que foi apresentada como possibilidade, não imposição, a todas as escolas da rede municipal de São Paulo no período de sua gestão (1989-1992); os autores concluem que a obrigatoriedade da BNCC tem como consequência a exclusão da perspectiva de Freire da Educação Básica, negando suas contribuições (GIOVEDI e SILVA, 2021).

Dos antagonismos encontrados entre a BNCC e Paulo Freire, podem-se citar, respectivamente: objetos de conhecimento descontextualizados X demandas da realidade

concreta; professor meramente executor X professor intelectual criador de currículo; competências e habilidades abstratas X realidade concreta dos estudantes e temas geradores; ajustamento social à ordem vigente X inserção crítica na atualidade; entre outros (GIOVEDI e SILVA, 2021).

A abordagem do *Meio Ambiente* como tema transversal foi trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) no final dos anos 90. Para Oliveira e Neiman (2020), o tema sugerido pelos PCN's garantia uma abordagem interdisciplinar no âmbito escolar que cumpria a necessidade do debate. Aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC não contempla os temas transversais – como a Educação Ambiental – de forma explícita (OLIVEIRA e NEIMAN, 2020). Para Lima e Pato (2021), a BNCC é mais um instrumento de silenciamento da educação ambiental, pois parece colaborar ainda mais para um caráter pontual, superficial e sem críticas do debate socioambiental.

No ensino formal, existem hoje três documentos que abordam, ou deveriam abordar a Educação Ambiental. Oliveira e Neiman (2020) analisaram as políticas públicas vigentes até 2017 para a EA e as versões preliminares da BNCC até sua aprovação, assim como acompanharam alguns debates e audiências públicas que versavam sobre ela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), datadas de 2012, estabelecem que a EA deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, não sendo necessária a criação de uma disciplina específica, pois deve ter caráter transversal (OLIVEIRA e NEIMAN, 2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram aprovados em 1988. Constituem um documento dividido em vários arquivos, onde cada um aborda uma disciplina ou ciclo de ensino. Há um volume sobre os temas transversais, entre eles o Meio Ambiente. Possui referências sobre ensinar e aprender EA, mostrando a necessidade de sua inserção na escola por meio de projetos, assim como dentro das disciplinas. Também apontam o caráter transversal, onde cada professor deve abordar temas dentro de sua área. Os *PCN's em Ação – Meio Ambiente na Escola* são ainda um complemento dos PCN's que têm por objetivo dar suporte aos professores (OLIVEIRA e NEIMAN, 2020).

Na BNCC, os autores supracitados destacam que a primeira e segunda versão traziam mais tópicos que versavam sobre meio ambiente e educação ambiental. Na entrega pelo MEC da terceira e última versão ao CNE, não há mais menções sobre a Educação Ambiental, algo que estava previsto em algumas competências nos primeiros documentos que foram produzidos e disponibilizados. O termo aparece apenas uma vez

em todo o documento, de 470 páginas, junto a outros temas transversais (OLIVEIRA e NEIMAN, 2020). Apesar de inúmeras críticas, esse é o principal documento que rege hoje o currículo de toda a educação escolar no país.

4.4. A questão da transversalidade

[...] o transversal pode ser definido como aquilo que atravessa. Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional (BRASIL, 2019, p. 7).

Em 2019, dois anos após a aprovação da BNCC para a educação infantil e ensino fundamental, foi lançado pelo MEC um documento dirigido ao tratamento aos temas transversais, agora nomeados TCT's (Temas Contemporâneos Transversais). O próprio documento reconhece a falta de detalhamento na forma de implementação dos temas:

Em 2017, com a aprovação da BNCC, os diversos temas de grande relevância social, apesar de ainda não detalhados na sua forma de implantação, permaneceram contemplados como assuntos transversais e integradores de uma educação que busca uma sociedade mais justa, igualitária e ética, pois elevam o trabalho educativo para além do ensino de conteúdos científicos (BRASIL, 2019, p. 11).

O referido documento discursa sobre a grande relevância dos temas e os avanços da BNCC inclusive no tocante à ampliação dos temas transversais em comparação com os PCN's, mudando de seis áreas para seis macroáreas temáticas, inserindo algumas específicas dentro delas.

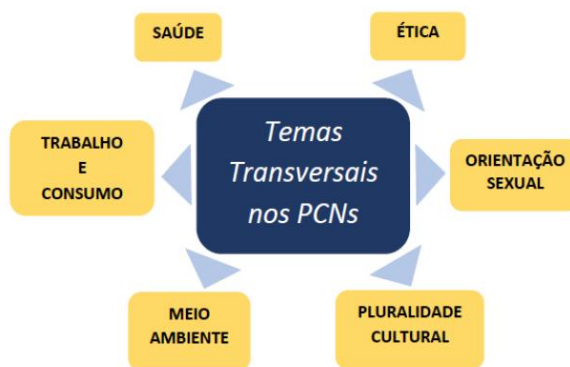


Figura 7. Temas Transversais nos PCN's

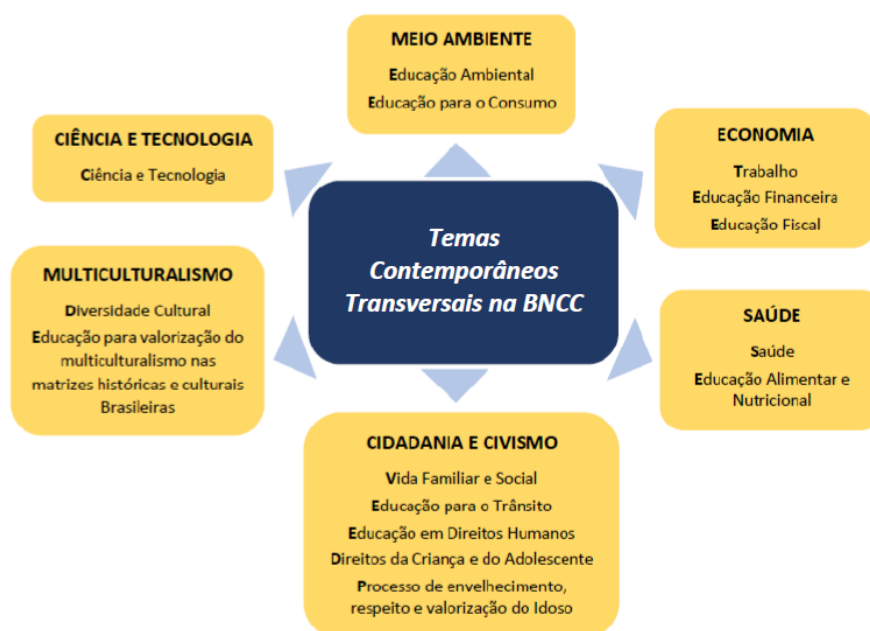


Figura 8. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC

A partir da análise das figuras, podemos observar a exclusão de áreas como Orientação Sexual e Ética, e a inclusão de temas como Educação Financeira e Fiscal e Vida Familiar e Social, confirmando a ideia de Loureiro (2019, p. 94) de que “forças sociais dominantes buscam remodelar o sistema educacional para a reprodução de uma sociabilidade moralmente conservadora e economicamente liberal”.

De acordo com as DNCEA (Res. CNE/CP 2/2012), a Educação Ambiental deve estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e Superior, devendo as instituições promovê-la integradamente nos seus projetos pedagógicos. É previsto que seja desenvolvida de forma integrada e interdisciplinar,

contínua e permanente em todas as fases, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina específica. Prevê ainda que nos programas e projetos de graduação, pós-graduação e extensão e áreas voltadas para o aspecto metodológico da EA, é facultada a criação de componente curricular específico.

Girão (2006) apresenta um compilado de documentos e eventos, nacionais e internacionais, nos quais se embasa que a EA deve ser abordada com interdisciplinaridade, como a Conferência de Estocolmo (1972); a Carta de Belgrado (1975); a Conferência de Tbilisi (1977); o Programa Nacional de Educação Ambiental /PRONEA (1992); os PCN's (1997); e a Política Nacional de Educação Ambiental (1999). Há um grande questionamento entre pesquisadores, educadores e ativistas sobre a manutenção da EA como tema transversal nas escolas.

Como já apresentado, a escola se constituiu ao longo do tempo sob a base disciplinar. Macedo (1999) questiona se seriam as disciplinas escolares clássicas capazes de desenvolver capacidades necessárias para a participação social efetiva, proposta dos próprios PCN's. Para a autora, os temas mais importantes da vida na atualidade foram colocados como temas transversais. Assim, não seria melhor elevar os temas transversais à categoria de disciplinas?

Soares (2006) aponta dificuldades enfrentadas à interdisciplinaridade da EA nas escolas para além do problema da fragmentação do conhecimento ou desinteresse dos professores, como a falta de encontros para planejamentos de projetos interdisciplinares, de tempo e de formação de professores em EA. “Apesar de fazer parte do ideário da Educação Ambiental, a interdisciplinaridade como proposta pedagógica é ainda de difícil execução” (SOARES, 2006, p. 3-4). Ainda assim, reconhece que inúmeros trabalhos em EA – interdisciplinares ou não – vêm sendo desenvolvidos em escolas brasileiras sem que haja divulgação.

Muniz, Andrade e Bueno (2022) nos dão aporte para acreditar na viabilidade da Educação Ambiental como tema transversal, que pode ser trabalhada com interdisciplinaridade dentro das escolas. A pesquisa traz uma análise histórica do trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro desde a década de 1990 e demonstra que, com um nível central articulado às instituições, que ofereça suporte ao engajamento delas e de seus professores, a partir do desenvolvimento de ações e programas integrados com as realidades locais, e formação continuada *com continuidade*, de fato, é possível se estabelecer ações concretas e articuladas, com compromisso social,

ético e ambiental. Infelizmente, com trocas de gestão, as ações foram descontinuadas a partir do ano de 2009.

Considerando o exposto nas DCNEA, a EA como disciplina não é obrigatória, mas permitida para o ensino superior. Figueiredo, Andrade e Freire (2020) analisam o espaço da inserção da educação ambiental através de disciplinas, desde o ano de 1993, na UNIRIO. Para os autores, “uma disciplina obrigatória tem maior garantia de espaço e permanência, maior probabilidade de ser ofertada continuamente” (FIGUEIREDO, ANDRADE e FREIRE, 2020, p. 9). A obrigatoriedade no currículo se constituiria como um espaço de resistência frente aos constantes ataques não só ao ensino público, assim como às políticas ambientais durante o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro.

A partir dos quadros de ataque ao que é público e ações de desmonte de políticas públicas e seus reflexos nas práticas educativas, vivemos o ‘não lugar da educação ambiental’ no cenário atual. Assim, a existência de disciplinas específicas de educação ambiental no currículo pode se constituir como um espaço de práticas de resistência, pois contribui para a manutenção da educação ambiental na formação e garante um espaço curricular para debate de temas relacionados ao campo (FIGUEIREDO, ANDRADE e FREIRE, 2020, p. 1).

Assim, no meio desse cenário de disputas ideológicas que cerceiam o meio educacional, tramita no Senado Federal o Projeto de Lei de número 221, de 2015, de autoria do senador Cássio Cunha Lima, que objetiva alterar a PNEA e a LDB, para “incluir como objetivo fundamental da educação ambiental o estímulo a ações que promovam o uso sustentável dos recursos naturais e a educação ambiental como disciplina específica no ensino fundamental e médio”, tornando a EA disciplina obrigatória. De acordo com o projeto, o fato de a educação ambiental não ser tratada como uma disciplina obrigatória e específica inviabiliza uma prática contínua, permanente e com conteúdo próprio (BRASIL, Senado Federal, 2015).

Ademais, a educação ambiental, além de se voltar à compreensão do meio ambiente e ao desenvolvimento de uma consciência crítica, deve estimular ações e práticas sustentáveis, com o objetivo de promover o uso sustentável dos recursos naturais e o consumo consciente (BRASIL, Senado Federal, 2015, p. 3).

Há que se atentar a que tipos de discurso as políticas intentam servir. Nesse caso, observamos no projeto de lei um viés em que ficam claros os interesses por mais uma mudança curricular que objetiva favorecer os interesses do capital. Mesmo em se

citando a expressão *educação ambiental crítica*, nesse caso, não passaria de pura falácia. Os argumentos reais vão ao encontro do interesse principal na lógica do sistema: a natureza como recurso.

Assim, nos colocamos perante uma educação ambiental escolar que é atravessada por muitas dinâmicas. Há que se dimensionar as estruturas maiores que dificultam o engajamento dos docentes, para que não sejamos injustos nessa retórica. A universidade também precisa estar envolvida, inserindo as discussões da área de forma mais abrangente, mas por ela também se envolvem muitas demandas, das quais alguma parte vem sendo superada ao longo do tempo desde o estabelecimento da PNEA. Reconheçamos os avanços, não nos esquecendo dos retrocessos operados nos últimos anos pelo governo Bolsonaro, que operou a favor do capital e contra os direitos sociais e ambientais.

É importante destacar, contudo, que as políticas não se implementam sozinhas, e envolvem dimensões históricas. Necessitam-se de investimentos e atenção continuada e permanente pois, a cada avanço, abrem-se novos obstáculos. A questão da EA em escolas é complexa e multidimensional. Os diagnósticos negativos não devem se colocar como entraves para a busca de melhorias, que são artesanais, aos poucos, entre erros e acertos. A proposta da EA escolar de forma interdisciplinar perturba um arranjo que é engessado e, assim, não podemos esperar que a coisa mude da noite para o dia.

Junto à emergência das questões ambientais, os debates na área vêm crescendo, assim como a consciência na sociedade. Porém, somente o entendimento dos fatos não nos leva à superação da crise. A juventude atual, que teve vivências mais restritas com a natureza, simultaneamente convive com um mundo enxurrado em informações, muitas vezes sem que haja tempo para reflexões mais profundas. A positividade tornou-se um imperativo (HAN, 2015), e a capacidade de se indignar e agir perante a realidade pode estar em decadência. A indignação na atualidade é fugidia e dispersa, faltando-lhe a fúria necessária a interromper um estado e permitir o acontecimento do futuro (HAN, 2013). Se não pela falta de conhecimento dos fatos, a falta de sentido de pertencimento à natureza pode ser um entrave para que se questionem padrões. Não se pode sentir falta do que nunca se viveu. No entanto, crises cada vez mais frequentes na humanidade vêm à tona como um vazio muitas vezes inexplicável. Estaria a falta de natureza no âmago de questões humanas existenciais?

4.5. Refazer o desfeito e construir bases mais fortes: do desmonte das políticas educacionais e ambientais ao desafio da reconstrução

Desde a campanha eleitoral do ex-presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, já eram perceptíveis não só a sua falta de preocupação, como também seu desprezo pelas questões ambientais: na sua proposta de governo não há menção direta ao tema.¹¹ Acrescenta-se a isso algumas ideias que então apontavam para o caminho da destruição, como a abolição de órgãos de fiscalização ambiental, o prazo menor para concessão de licenças ambientais e a extinção do Ministério do Meio Ambiente. Durante seu mandato, os índices de desmatamento na Amazônia bateram recordes: só no ano de 2019, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) indicou um aumento de 88% comparando-se com o mesmo mês de 2018 (DEUTSCH e FLETCHER, 2022). Dados do mesmo órgão mostraram, ainda em dezembro de 2022, seu último mês de governo, números recordes em cinco anos, com 218 km² de devastação florestal, área equivalente à cidade de Recife/PE, demonstrando uma corrida pelo desmatamento ao fim do mandato (BARREIRA, 2023). Assim, os fatos ocorridos ao longo de sua representação no executivo não configuraram nenhuma surpresa.

Sendo atribuição do Governo Federal a condução da PNEA, como já mencionado, em dezembro de 2021, educadores/as ambientais atuantes em várias esferas se uniram na elaboração do *Dossiê sobre o Desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental na Gestão do Governo Federal: 2019 – 2022*, que apontou os retrocessos em curso, a pedido para uma audiência convocada pelo Senado Federal que objetivava a compreensão da situação. Outros autores já vinham denunciando o cenário no Brasil, tornando-o mundialmente visível (DEUTSCH e FLETCHER, 2022; KLINGER e MACK, 2020) e atribuindo as involuções, que possuem relação direta com a crise das mudanças climáticas e da perda de biodiversidade do planeta, à gestão de Bolsonaro, que as incentivou ao retroceder as políticas ambientais em vigência e enfraquecer órgãos de fiscalização.

O Brasil possui, na prática, um grande Sistema Nacional de Educação Ambiental, configurado por um arcabouço legal que foi sendo construído ao longo de, em média, 35 anos, onde muitas leis trazem menções à EA. O referido dossiê apontou,

¹¹ Partido Social Liberal. O Caminho da Prosperidade: Proposta de Plano de Governo. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1joFScVCA1q5rAtwJ-achC5n8BV2SdKb84LR4Ltabwnw/edit>. Acesso em 11 de jan. 2022.

logo no princípio do governo, a extinção do Departamento de Educação Ambiental do MMA e a exclusão da EA da estrutura administrativa do MEC, o que fez com que ela permanecesse implícita nos temas transversais. Através do Órgão Gestor da PNEA, organizava-se um trabalho conjunto entre os dois ministérios, o que foi descontinuado. Essas alterações enfraqueceram a EA no âmbito do Governo Federal, na medida em que minaram a capacidade de ação, espaços de articulação, participação coletiva e social (ROSA, SORRENTINO e RAYMUNDO, 2022).

Essas mudanças iniciais deram origem a uma situação de dismantelamento das políticas públicas em EA vigentes no sistema, como o descumprimento das atribuições do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA; a extinção da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do MMA e vinculadas; o enfraquecimento das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental; a descontinuidade do Programa Nacional de Educação Ambiental; a desconsideração na aplicabilidade das DCNEA; a falta de esforço no cumprimento do que se refere à EA na PNMA; a descontinuidade do Sistema Brasileiro MonitoraEA; a desmobilização pelo Governo Federal por eventos significativos nacionais e internacionais em EA; a descontinuidade da plataforma de cursos e conteúdos educativos do MMA; e a falta de comprometimento do governo com o cumprimento das metas da Agenda 2030 (ROSA, SORRENTINO e RAYMUNDO, 2022).

Com as eleições presidenciais de 2022 e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva no início de 2023, reacende-se a esperança pela reconstrução e reposicionamento do Brasil como um país que se compromete com as questões ambientais. O histórico de seus governos anteriores mostra que: durante os governos petistas, os fundos para ciência e tecnologia mais do que triplicaram; houve grande expansão das universidades pelo país; milhões de pessoas saíram da pobreza; entre 2004 e 2012 foi executado um sistema que ajudou a reduzir o desmatamento em uma média de 80% (TOLLEFSON, 2022).

Com o grau de devastação deixado pelo governo passado, cientistas alertam que pode levar anos para o Brasil melhorar o orçamento e reerguer instituições, pois a administração atual herda uma economia estrangulada, assim como anos de demandas reprimidas devido aos baixos investimentos do governo anterior. Segundo Isabella Teixeira, que foi ministra do meio ambiente entre 2010 e 2016, Lula vai precisar não somente reconstruir as agências de fiscalização ambiental que foram enfraquecidas com Bolsonaro, assim como prepará-las para atacar o crime organizado e a corrupção política (TOLLEFSON, 2022).

No plano de governo do presidente Lula, estão previstas ações que visam o fortalecimento da área ambiental. Entre elas citam-se: o desenvolvimento justo, solidário e sustentável, “que busque superar o modelo neoliberal que levou o país ao atraso” (COLIGAÇÃO BRASIL DA ESPERANÇA, 2022, p. 10); investimentos nas mudanças de padrões de consumo; combate ao uso predatório dos recursos naturais e estímulo a atividades econômicas com menor impacto ecológico; fortalecimento do Sistema Nacional de Meio Ambiente (o que inclui a área de Educação Ambiental) e da FUNAI; transição para uma economia ecologicamente sustentável; defesa do meio ambiente; comprometimento com a soberania alimentar, com reforma agrária e agroecológica e apoio à agricultura familiar; agricultura e pecuária comprometidas com a sustentabilidade ambiental e social; aperfeiçoamento da regulação minerária e combate à mineração ilegal, em particular na Amazônia; fortalecimento de políticas públicas para as águas; diversificação da matriz energética com expansão de fontes limpas e renováveis; recomposição do sistema nacional de fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, vendo a ciência como essencial para o “aproveitamento sustentável das riquezas do país” (IBID, p. 15). Vê, ainda, como imperativo, o enfrentamento às mudanças climáticas, a recuperação de terras degradadas por atividades predatórias, o reflorestamento de áreas devastadas e um amplo processo de conservação da biodiversidade e dos ecossistemas (IBID).

Podemos, já no início do governo Lula, enumerar algumas ações favoráveis às questões ambientais, como sua participação na Conferência do Clima (COP 27), em novembro de 2022, no Egito, mesmo antes de sua posse. Na ocasião, se comprometeu a alcançar a taxa zero de desmatamento ilegal na Amazônia até 2030 e ratificou o compromisso com as mudanças climáticas como fundamentais na agenda, assim como a ampliação de fontes renováveis de energia. Falou ainda sobre a criação do Ministério dos Povos Originários (CUFF, 2022), promessa já cumprida nos primeiros dias do ano. Foram tomadas, já no dia da posse, medidas que anulassem decretos feitos por seu antecessor, como o estabelecimento de um prazo de 45 dias para uma proposta de regulamentação do Conselho Nacional de Meio Ambiente/CONAMA; o restabelecimento de regras para o funcionamento do Fundo Amazônia, que perdeu recursos doados pela Noruega e Alemanha durante o governo de Bolsonaro; e a revogação do decreto assinado pelo ex-presidente em 2022 que criou o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Mineração Artesanal e em Pequena Escala, que incentivava a prática do garimpo ilegal em áreas protegidas e ambientalmente sensíveis (PRAZERES, 2023).

Durante o Fórum Econômico Mundial, realizado em Davos/Suíça, em janeiro, foram reforçados pela nova ministra do meio ambiente, Marina Silva, junto com Fernando Haddad, ministro da Fazenda, os compromissos do Brasil que aliam as agendas econômica e ambiental, primando por um desenvolvimento econômico que seja responsável com o clima e a biodiversidade, enfatizando a transição energética, a agricultura de baixo carbono e a bioeconomia.¹²



Figura 9. Lula sobe a rampa do Planalto e recebe faixa presidencial por cidadãos que representam a diversidade. Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-01/lula-sobe-rampa-do-planalto-e-recebe-faixa->

A educação ambiental, a quem cumpre contribuir com o processo dialético Estado-sociedade, nesse sentido, se mostra um campo que urge ser resgatado. A partir da articulação entre os campos da educação e meio ambiente, como preconizado pela PNEA e respeitado em governos anteriores ao de Bolsonaro, o Estado assumiu o estímulo à organização social e ao envolvimento de instituições formadoras, com a garantia de processos continuados de educadores ambientais (SORRENTINO, 2005). Mesmo num contexto social e institucional muito diferente de outras eleições, o início de uma reconstrução no âmbito do governo federal já é perceptível no campo da EA. Através dessa via, com uma educação ambiental de base coletiva, popular, crítica e emancipatória, acreditamos na possibilidade de uma transição ecológica.

¹² Extraído de fala da ministra Marina Silva em 17 jan. 2023. World Economic Forum. Brazil: a New Roadmap. Disponível em: <https://www.weforum.org/events/world-economic-forum-annual-meeting-2023/sessions/brazil-a-new-roadmap>. Acesso em 17 jan. 2023.

Os espaços de discussão destes problemas devem se multiplicar no mundo inteiro, e precisam ser heterogêneos, para que assim possam promover debates mais amplos sobre alternativas que já se mostram eficazes, sem deixar de buscar novas soluções. Temos que transformar profundamente as bases do sistema, e superá-lo (ACOSTA e BRAND, 2018).

Embora estejamos inseridos na economia global em um sistema capitalista predatório com a natureza e com o próprio homem, onde o crescimento econômico é tido como condição natural das sociedades (BARRETO, 2018), podemos ao menos vislumbrar, a partir de agora, um cenário em que governo e população estejam mais conscientes de suas responsabilidades para com nosso planeta.

Ainda que o senso comum não esteja preparado, em nosso país, para discussões acerca da superação do capitalismo neoliberal como principal alternativa à crise socioecológica que vivenciamos, percebemos a abertura, nessa nova fase governamental, para o diálogo com outras formas de viver nas quais o capital não seja a regra. A partir, por exemplo, da nomeação da indígena Sônia Guajajara para o Ministério dos Povos Originários, temos um indicativo de uma maior autonomia indígena para a resolução de suas questões, pauta fundamental no que tange à preservação da natureza. O que sabemos, até então, é que precisamos de alternativas à crise, onde ambiente e humanidade estão intrinsecamente relacionados. “Reler e refazer o tempo à luz do espeço presente, objetivando um novo futuro que em hipótese alguma abandona o passado, é uma das grandes ênfases da descolonialidade do poder” (HAESBAERT, 2021, p. 37). Enquanto os bônus do extrativismo forem distribuídos a poucos e os ônus ficarem com a maior parcela dos seres, humanos e não-humanos, não podemos aceitar que essa dinâmica seja a única forma possível de se viver. Nos apeguemos à esperança de vida que surge após um governo que se fortaleceu operando pela destruição e pela morte.

Capítulo 5.

Crise social e repercussões na infância: pelo direito de ser criança

Só, muito só está a criança sonhadora. Vive no mundo do seu devaneio. Sua solidão é menos social, menos insurgida contra a sociedade, que a solidão do adulto. A criança conhece um devaneio natural de solidão [...]. Em suas solidões felizes, a criança sonhadora conhece o devaneio cósmico, aquele que nos une ao mundo (BACHELARD, 1988, p. 102).

Até algumas décadas atrás, mesmo pessoas que foram criadas em grandes cidades puderam, de alguma forma, ter um tipo de convívio com ambientes naturais, mesmo que longe de seus locais de moradia, o que para as gerações do início do século XXI já não é uma realidade em muitos lugares.

Os americanos de minha faixa etária, *baby boomers*¹³, ou mais velhos desfrutaram um tipo de brincar livre e na natureza que parece, na era dos celulares para crianças, das mensagens instantâneas e da Nintendo, algo exótico. Em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente. A relação se inverteu. Hoje as crianças têm noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo. É exatamente o oposto de como as coisas eram quando eu era criança (LOUV, 2016, p. 23).

No trecho acima, sob a perspectiva norte-americana, Richard Louv, no livro *A última criança na natureza* (2016), compara suas experiências enquanto criança – nascido em 1949 - com as da atualidade. No Brasil a realidade não é diferente.

Apesar de ser considerado um país de industrialização tardia (com a urbanização como processo complementar), podemos dizer que, como os processos se deram de forma muito rápida, as mudanças ocorridas no espaço são bem comparáveis às ocorridas pela visão de Louv.

Nos últimos decênios do século XIX e nos primeiros do século XX, a evolução demográfica das capitais estava, em muitos casos, sujeita a oscilações (ou conhecia crescimento relativamente lento) em determinados períodos intercensais, ao passo que a partir da segunda guerra mundial dá-se um crescimento sustentado em todas elas (SANTOS, 1993, p. 25).

¹³ Ao final da Segunda Guerra Mundial, países que lutaram ao lado dos Aliados, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, vivenciaram um crescimento demográfico abrupto que foi apelidado, na tradução literal, de explosão de bebês, que durou de 1945 a 1964. Este é o fenômeno que deu origem à geração que, hoje, conhecemos como Baby Boomers. Fonte: Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2020/05/28/baby-boomers-o-que-significa-e-quais-sao-as-caracteristicas/>. Acesso em 21 de agosto de 2022.

Desde então, no Brasil, as cidades vieram experimentando crescimento exponencial. “A população urbana salta de 12,8 milhões em 1940, para 80,5 milhões em 1980” (RIBEIRO, 1995, p. 198). Esse rápido crescimento da zona urbana se dá principalmente devido ao êxodo rural, provocado sobretudo em razão do monopólio da terra e da monocultura no campo. As cidades não estavam preparadas para receberem esse alto contingente populacional, o que causou uma urbanização caótica, a miserabilização da população urbana e a alta competição por empregos (RIBEIRO, 1995).

O chamado desenvolvimento foi atrelado à ideia de urbanização da vida. Assim, grandes áreas naturais foram devastadas ao longo do tempo, dando lugar ao cinza e à poeira metropolitanas. As cidades, comportando um número cada vez maior de pessoas, passam a ser um foco de atenção devido aos problemas que decorrem desse rápido processo. Uma urbanização sem precedentes na nossa história, com desdobramentos que trazem impactos importantes na saúde da população (GOUVEIA, 1999).

Junto a mudanças nas estruturas locais, muda-se o estilo de vida. Lugares onde outrora havia uma vizinhança bairrista, que se cumprimentava ao encontrar, se reunia nas portas das casas ou calçadas, e as crianças tinham a rua como área de lazer e os vizinhos como amigos, deram lugar à falta de convívio social, onde as pessoas mal se conhecem, não se falam, e mesmo os pequenos vivem mais trancados e ocupados. Rufino (2021) define o desmantelamento da experiência comunitária como uma das faces de um método engenhoso de um sistema de dominação que aniquila o outro através da produção de esquecimento, provocando uma alteração na diversidade, no diálogo e no caráter inacabado do humano. O *comunitaricídio*¹⁴ se configura como um dos pilares do neocolonialismo.

Na “velha sociedade tradicional”, ou pré-industrial, na Europa:

As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, num “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente. As famílias conjugais se diluíam nesse meio. Os historiadores franceses chamariam hoje de *sociabilidade* essa propensão das comunidades tradicionais aos encontros, às visitas, às festas (ARIES, 1981, p. 11).

¹⁴ O termo foi cunhado por Ramón Grasfoguel e é citado por Rufino e Miranda (2019).

Ou ainda em princípios do processo de industrialização, no Brasil:

[...] indivíduos produziam para si mesmos o espetáculo da vida. Isso era possível porque existia espaço e, sobretudo, porque existia um tempo próprio e comum, ao qual se dedicavam as crianças, os adultos, os velhos, nos lugares apropriados. A festa ainda não estava muito separada da vida e, portanto, os bairros formavam um nível das práticas que articulava trabalho e família, quase sempre no mesmo lugar, ainda nas primeiras fases da industrialização (SEABRA, 2004, p. 189).

Grande contradição contemporânea: hoje, muitas crianças sofrem com a falta de tempo para brincar! “O tempo deste tempo é, para as crianças, um tempo cronológico que vai se estendendo sobre o tempo kairológico¹⁵” (NÍDIO, 2012, p. 204). Uma infância esmagada pela quantidade de horas que passa confinada, com o simultâneo perecimento de temporalidades outras que ontem colocaram os seus cotidianos (NÍDIO, 2012).

Uma vida que muda segundo o ritmo imposto pela mercantilização do espaço, enquanto parte dos projetos de modernização encampados pelo estado e atendendo a interesses do mercado. Isso quer mostrar a indissociação entre o processo de produção de um espaço-mercadoria daquele que diz respeito ao processo de reprodução da vida, já que o “novo espaço” retira ou impossibilita a liberdade de usos do espaço, fator importante na prática social diária do cotidiano, por exemplo dos habitantes de um bairro. Entendemos, assim, ser esta uma outra dimensão do urbano hoje (FREIRE, 2011, p. 5).

Dentre as características das novas configurações locais que desencadearam esse novo modo de vida, podemos citar alguns fatores, como o asfaltamento, o maior trânsito de veículos, o abandono de espaços públicos e a configuração de moradias em condomínios fechados simultânea à crescente desigualdade social com incremento de áreas periféricas. Os desiguais modos de acesso à apropriação do espaço urbano resultam numa cidade toda fragmentada em pedaços (FREIRE, 2011). A inclusão perversa dos excluídos, expressa na favelização e outras subhabitações, expõe a problemática da urbanização como um problema de reprodução da vida (SEABRA, 2004). Mudam também os pensamentos, vindo preocupações com a segurança, as exigências de uma previsão referente ao futuro, em suma, uma racionalidade divulgada pela cidade (LEFEBVRE, 2001), que prevê uma ontologia baseada no indivíduo, em detrimento das relações sociais a se darem nos espaços. As funções e atributos

¹⁵ Enquanto Chronos é a personificação do tempo calculado, aquele subordinado ao relógio e do qual não conseguimos fugir facilmente, Kairós é a qualidade do tempo vivido. Kairós é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância (PEDRONI, 2014, p. 286).

econômicos da cidade sobrepujaram todos os outros, o que, em termos históricos, corresponde à formação da metrópole capitalista (SEABRA, 2004).

Junto à desigualdade social e segregação espacial, assistimos o aumento da violência, frequente em muitas cidades brasileiras. A urbanização acaba por afastar as pessoas da rua, diminui a frequência pela apropriação dos lugares, enfraquecendo a vida social. Consoante à ausência de políticas governamentais em áreas periféricas, esse esvaziamento dos espaços públicos favorece a insegurança ao abrir possibilidades, por exemplo, para a instalação de grupos criminosos organizados (FREIRE, 2011).

Essa modificação na vida social advém, em boa parte, das transformações nas formas de uso do tempo. Uma nova estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos se configura como um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder (QUIJANO, 2005). “À perda gradativa dos espaços de representação corresponde a aceleração no uso do tempo, como consequência da modernização capitalista, à medida que o cotidiano urbano se constituía” (SEABRA, 2004, p. 189).

Ao mesmo tempo, o sistema da modernidade precisava de um modo de se impor e justificar na mente coletiva. Um bom meio para tal foi através da cultura. Se o psiquismo é submetido à instância social a que está inserido, aquilo que diz respeito à cultura é condição de possibilidade para a formação da subjetividade (ROSÁRIO, 2019).

Pela década de 50, se configurava “um nexos interno de articulação da vida cotidiana com a difusão do *american way of life*, padrão de vida norte-americano, impulsionado através da indústria cinematográfica, contando com a abertura do Brasil para produtos domésticos estadunidenses, o automóvel, o modelo de família e tudo o mais que passou a ser concebido como o estilo de vida da classe média brasileira (SEABRA, 2004). Houve, assim,

[...] uma articulação coerente para que a máquina imperialista conseguisse maximizar suas vantagens. [...] a esfera da cultura transformou-se num campo ideológico de batalha. A criação da *United States Information Agency* (USIA) tinha por missão empregar todas as técnicas possíveis para difundir os aspectos importantes da vida e da cultura dos Estados Unidos, assim como promover ativamente uma política que incentivasse o combate aos intentos hostis contrários aos desígnios americanos. Daí sua estratégia voltada para os meios de informação de massa, rádio, televisão, jornais, revistas. [...] A universidade era um dos alvos prioritários para uma ação de cunho ideológico. São inúmeras as tentativas de despolitização organizadas [...] (ORTIZ, 2006, p. 151).

Nesse novo modo de vida, diferentes matrizes socioculturais passam a se defrontar com os imperativos da indústria, que coloniza e expropria o tempo, que passa a se sujeitar às lógicas mercadológicas (SEABRA, 2004).

Num tal processo [de “assalto da cidade pela industrialização”] intervêm ativamente, voluntariamente, classes ou frações de classes dirigentes, que possuem o capital (os meios de produção) e que geram não apenas o emprego econômico do capital e os investimentos produtivos, como também a sociedade inteira, com o emprego de uma parte das riquezas produzidas na cultura, na arte, no conhecimento, na ideologia (LEFEBVRE, 2001, p. 21).

Mais do que uma crise do capitalismo, hoje enfrentamos sua mutação, como tentativa de se manter como sistema hegemônico. Todas as instituições foram afetadas, inclusive a subjetividade humana, com um neoliberalismo que tem por objetivo capacitar-nos como seres adaptáveis a situações de trabalho e da vida cada vez mais voláteis. “A economia ocupa o centro da vida”. O sistema de educação não ficaria fora dessa normativa, onde os valores sociais são “a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva e o sucesso pessoal” (LAVAL, 2019, p. 39).

Com o avanço da indústria cultural, cuja matéria-prima é a consciência individual do usuário, os indivíduos passaram a ser triados por gênero, idade, preferências etc., e um fetichismo é produzido através do consumo. Assim, o consumo e as mídias, hoje, atuam decisivamente sobre os modos de ser (SEABRA, 2004) e, desde muito cedo, influenciam nossas crianças.

Esse novo modo de pensar e de realizar a vida, em poucas décadas, foi se tornando dominante. Além de nos extirpar a qualidade de vida de outrora, o sistema capitalista neocolonial da metrópole nos rouba a convivência em comunidade; nossas subjetividades, hoje alinhadas a um modo de vida desconectado de nós mesmos enquanto seres vivos, viventes, sociais e biointerativos¹⁶; nosso tempo e energia de vida, agora voltados ao mundo de relações e horários fixados pela agenda de uma existência para a produtividade; a terra e o território, também configurados para atender demandas de manutenção da ordem vigente.

5.1. O mundo subordinado ao capital: consequências para a infância ocidentalizada

Os caminhos que a humanidade ocidental tem traçado até o momento trazem consequências no mundo infantil que podem gerar impactos imensuráveis ao planeta, aos

¹⁶ O termo *biointeração* é cunhado por Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo.

seres humanos e às demais espécies no futuro. Na verdade, os resultados já são sentidos e as projeções em se mantendo esse modo de vida não nos trazem otimismo.

Vários autores vêm relatando uma crise da civilização. Paulo Freire, em *A Pedagogia do Oprimido* (1987), já apontava uma preocupação com a desumanização dos homens, sinalizando uma angústia existencial tanto nos oprimidos como nos opressores, já que ambos são, a partir das relações de violência e exploração, impedidos de ‘ser mais’. Ailton Krenak, sob a perspectiva dos povos indígenas ancestrais, em *A Vida não é útil* (2020), fala sobre o problema do humano enquanto colonizador de outras espécies viventes, assim como de sua própria, orientado pela divisão de classes e raças. Em *Saber Cuidar* (1999), o teólogo Leonardo Boff traça suas considerações acerca do afastamento do ser humano de sua essência em virtude das mídias, que geram o individualismo com consequente afastamento entre as pessoas, renegando nossa própria natureza enquanto seres sociais.

Sob a perspectiva da psicanálise, situando-se entre as ilusões da modernidade e as desilusões da pós-modernidade, a crise atual, com o ser humano ocidental enquanto propulsor da economia a partir da força de trabalho e retroalimentador do mesmo sistema enquanto consumidor de mercadorias, trouxe uma mudança de sentido e valores ontológicos. O extravio de laços sociais e a incerteza diante da vida na atualidade trazem a sensação do desamparo e, como defesa a ele, as pessoas passam a referenciar-se em si mesmas, reproduzindo o culto ao individualismo (ROSÁRIO, 2019).

O sujeito econômico neoliberal não forma nenhum “nós” capaz de um agir conjunto. A egotização crescente e a atomização da sociedade leva a que os espaços para o agir conjunto encolham radicalmente e impede, assim, a formação de um contrapoder que pudesse efetivamente colocar em questão a ordem capitalista. O *socius* [“social”] dá lugar ao *solus* [“sozinho”]. [...] a solidão caracteriza a constituição social atual. Ela é abarcada por uma desintegração generalizada do comum e do comunitário. A solidariedade desaparece. A privatização avança até a alma. A erosão do comunitário torna um agir comum cada vez mais improvável (HAN, 2018, p. 33).

Esse estreitamento de laços, para a humanidade ocidental, se deu ao longo do tempo para além da dimensão intraespecífica. Na medida em que se centrou em si como detentor de poderes de dominância do espaço, estabeleceu-se uma dicotomia *ser humano X natureza* como marca da ocidentalidade, e esse humano já não se viu enquanto parte de um todo natural. Propomos esta como mais uma dinâmica nesse desequilíbrio substancial.

As consequências talvez não sejam claramente sentidas no âmbito individual, já que se dão ao longo de gerações, mas podem ser mais bem vislumbradas se voltarmos

nosso olhar ao passado e, principalmente, são mais perceptíveis nas crianças e jovens. Análise de dados sobre saúde mental no Brasil mostra que a prevalência da depressão entre a população adulta no Brasil cresceu 36,7% entre 2013 e 2019, e atualmente alcança um a cada dez indivíduos com pelo menos dezoito anos de idade (Figuras 10 e 11). Entre os jovens (de 18 a 24 anos), o aumento foi marcadamente maior, saltando de 5,6% em 2013 para 11,1% em 2019 (IEPS, 2021), como pode ser visto no Gráfico 2A (Figura 11), abaixo.

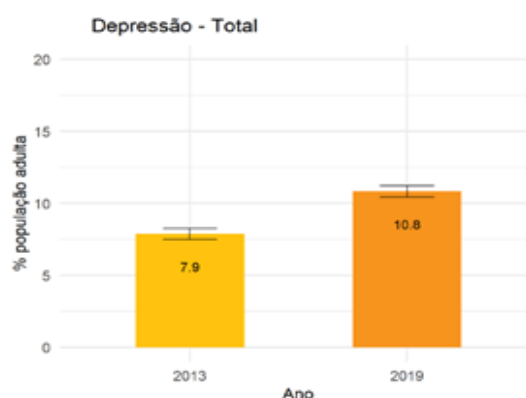


Figura 10. (Gráfico 2) Evolução da prevalência de depressão entre a população adulta, de 2013 a 2019.

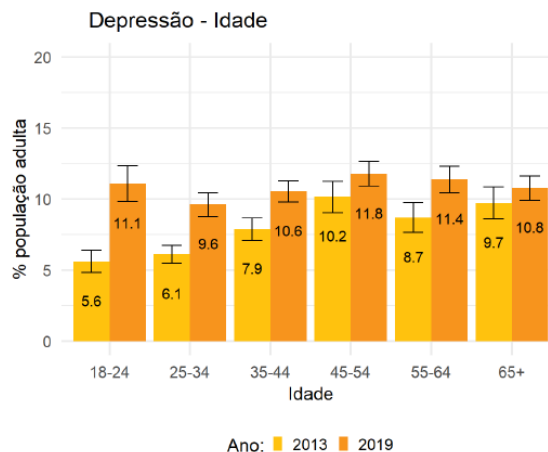


Figura 11. (Gráfico 2A) Evolução da prevalência de depressão entre jovens e adultos. Fonte: IEPS, elaborado com base em dados da Pesquisa Nacional de Saúde do IBGE.

O estudo analisa fatores decorrentes das desigualdades socioeconômicas como prevalentes para o desenvolvimento da depressão, desdobradas nos fatores *situação de emprego* (19,2%), *idade* (18,1%), *atividade física* (17,5%) e *exposição a episódios de violência* (15,3%). Apesar de não relacionar entre os fatores o convívio com a natureza, a pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS) analisa a

prevalência da depressão por regiões. Como pode-se observar a partir do Gráfico 2B (Figura 12), o maior salto se deu na Região Sudeste, justamente a região onde se concentram as duas maiores metrópoles do país: Rio de Janeiro e São Paulo.

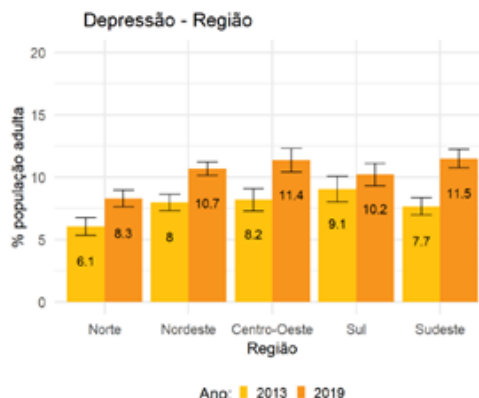


Figura 12. (Gráfico 2B) Evolução da prevalência de depressão por região, de 2013 a 2019.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) aponta para um quadro de aumento dos casos de depressão em idade cada vez mais precoce, tornando a doença um problema de saúde pública. Dentre os fatores de risco, estão o cyberbullying; a exposição excessiva às telas, como televisão, tablets e celulares; exposição a conteúdos inadequados ou violentos (através de games, vídeos, filmes, desenhos e mensagens de texto); quadro de ansiedade excessiva; privação crônica de sono, devido a horários inadequados de dormir e despertar, e quantidade insuficiente de horas de sono pela faixa etária; terceirização da infância com redução do tempo de presença dos pais; oportunidades de brincadeiras restritas; pouca convivência com os pares; e a limitação do tempo ao ar livre e brincadeiras na natureza (SBP, 2019). Assim, vemos que muitos desses agravantes representam consequências da nossa vida cada vez mais acelerada. E a depressão é só um dentre outros problemas. Precisamos respeitar e valorizar o tempo que a infância requer para acontecer.

Pensando em uma maior qualidade de vida para as crianças, o jornalista norte-americano Richard Louv chegou a cunhar a expressão ‘transtorno do déficit de natureza’. Em seu trabalho, ele traz um alerta:

Muitas pessoas da minha geração se tornaram adultos assumindo que a presença da natureza estava garantida; nós presumíamos – quando pensávamos no assunto – que as gerações futuras também teriam contato com esse universo. Mas alguma coisa mudou. Agora vemos o surgimento do que passamos a chamar de transtorno do déficit de natureza. Esse termo não representa, de forma nenhuma, um diagnóstico médico, mas oferece uma maneira de pensar

sobre o problema – com foco nas crianças e em todos nós também (LOUV, 2016, p. 32).

Com o cuidado de não associar o termo a um diagnóstico clínico, em seu livro *A última criança na natureza* (2016), o autor traz dados de diversos estudos que relatam os benefícios de vivências na natureza para as crianças crescerem saudáveis, assim como dos crescentes prejuízos trazidos pelo seu afastamento na atualidade. Em alguns deles, sugerem-se que a natureza pode ser útil como ferramenta terapêutica para o TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade), em paralelo ou, quando apropriado, até substituindo medicamentos ou terapias comportamentais. Os laudos do referido transtorno têm sido relatados com maior frequência, assim como o uso de medicamentos para seu tratamento.

As causas do TDAH ainda são estudadas, mas um dos fatores abordados é o uso de telas. O primeiro estudo que fez essa associação foi publicado em 2004 pelo *Children's Hospital and Regional Medical Center*, em Seattle, e defendeu que cada hora que crianças em idade pré-escolar passam diante da televisão por dia, aumenta em 10% a probabilidade de que desenvolvam problemas de concentração e outros sintomas do transtorno do déficit de atenção por volta dos sete anos de idade. Se o uso dos televisores era apontado como principal agravante desse problema, hoje, quase passadas duas décadas, com uma massiva disseminação do meio digital, o uso do aparelho celular pode se configurar em uma grande fonte dessa e de outras questões de saúde, como depressão, sedentarismo e obesidade. Junto a isso, Louv (2016) aponta que a espécie humana não estava preparada fisiologicamente para mudanças sociais tão rápidas, com o êxodo de uma cultura rural para uma altamente urbanizada principalmente nos últimos cinquenta anos. Há não muito tempo, mantínhamos relações mais próximas com a agricultura, e era normal que crianças gastassem mais energia de maneiras construtivas.

Louv (2016) sinaliza mais algumas causas e impactos da falta de natureza na vida das crianças, como a criminalização do brincar na natureza, a redução do tempo de lazer nas famílias modernas, mais tempo diante da televisão e do computador, além do aumento da obesidade entre adultos e crianças devido a um estilo de vida sedentário. Sugere a necessidade de pesquisas em todas as partes do mundo que investiguem o tempo que as crianças passam em ambientes naturais.

Importante também entender se existem distinções geográficas e de classe. Como o problema não existia há algumas décadas, não temos dados para comparação,

mas é essencial que se comece a mensurar esses impactos tanto para a vida humana como para a preservação de outras espécies e biomas. Ele prenuncia ainda a falta de investigações sobre o uso de espaços naturais não estruturados, como terrenos baldios, matas e descampados (que na realidade das cidades brasileiras se tornam cada vez mais escassos) e aponta que, como esses estudos não geram retorno econômico para empresas, não é interessante para o sistema de mercado incentivar pesquisas na área (LOUV, 2016).

O transtorno do déficit de natureza descreve os custos da alienação em relação à natureza incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais. O transtorno pode ser detectado individualmente, em famílias e em comunidades – pode até alterar o comportamento humano nas cidades, o que acaba afetando sua estrutura, uma vez que estudos consagrados relacionam a ausência de parques e espaços abertos (ou a inacessibilidade a eles) a altos índices de criminalidade, depressão e outras mazelas urbanas (LOUV, 2016, p. 58).

Louv faz parte como cocriador da rede *Children & Nature Network* (C&N), que é uma organização sem fins lucrativos que impulsiona um movimento global pelo acesso equitativo à natureza, para que então crianças e ambientes cresçam com saúde. Entre suas contribuições, a rede tem desenvolvido e armazenado uma extensa coleção de pesquisas e notícias, e desenvolvido lideranças para conectar famílias e crianças à natureza. Os estudos sobre a temática vêm crescendo.

Para o evento *Convenção em Diversidade Biológica*¹⁷, realizado no Egito em 2018, a C&N e o Grupo de Educação da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN), elaboraram um documento informativo com recomendações para melhora da conexão entre pessoas e natureza, de modo a inspirar ações para conservação da biodiversidade. Nele, é reconhecida a associação entre desconexão da sociedade com a natureza como um fator indireto da perda de biodiversidade. O documento ressalta que os benefícios da conexão com a natureza começam nas crianças, trazendo um compilado de estudos sobre o tema (CBD, 2018).

Para citar alguns: crianças e seus cambaleares desenvolvem corpos saudáveis e resilientes pelo tempo em que passam explorando materiais naturais com as mãos e com o corpo inteiro, sendo estimuladas cognitivamente e psicologicamente pelos sinais e sons em ambientes externos; brincadeiras em áreas externas para crianças em idade escolar

¹⁷ A Convenção em Diversidade Biológica foi inspirada pelo crescente compromisso da comunidade mundial com o desenvolvimento sustentável. Fonte: <https://www.cbd.int/history/>. Acesso em 23 de agosto de 2022.

foram associadas ao desenvolvimento de habilidades centrais, incluindo resolução de problemas e raciocínio, criatividade, curiosidade, identificação de riscos, autocontrole e aprendizados sociais e emocionais; entre estudantes, pesquisas vêm demonstrando associações positivas entre escolas com paisagens de áreas verdes e performance acadêmica, incluindo os resultados em provas estandardizadas; associações entre exposição à natureza e influências positivas na saúde física e mental de pessoas de todas as idades; crianças e adolescentes com acesso à natureza tendem a gostar mais de praticar atividades físicas, o que pode contribuir para a redução dos índices de obesidade e outras doenças crônicas como diabetes e doenças cardiovasculares; pesquisas demonstram melhor coesão social, indicando que pessoas urbanas que moram próximas à natureza tendem a respeitar mais seus vizinhos, assim como maiores níveis de confiança mútua e disposição em ajudar uns aos outros, se comparados com seus equivalentes que vivem em áreas estéreis (CBD, 2018).

O documento fala ainda da importância de políticas públicas por governos nacionais e internacionais como forma de atingir as Metas de Biodiversidade de Aichi¹⁸ e a implementação da Convenção em Biodiversidade Pós 2020, inclusive propondo algumas ideias. Sugere que a conexão com a natureza é uma estratégia de saúde pública que frequentemente é acessível para muitas populações, com pesquisas demonstrando não somente valores preventivos, como também restauradores. Impactos positivos da exposição à natureza em adultos podem incluir menos medicações, recuperações mais rápidas de cirurgias e menores estadias em hospitais. Aponta que a conexão com a natureza representa também oportunidades econômicas, em particular dentro do setor turístico. Coloca que o turismo baseado na natureza, por si só, cria uma diversidade de ocupações e contribui para a saúde da economia local, regional e nacional (CBD, 2018). “A natureza saudável traz benefícios econômicos. Ambientes naturais acessíveis e saudáveis sustentam pessoas saudáveis. Pessoas saudáveis reduzem custos sociais. O alcance desses benefícios requer que tenhamos acesso à natureza” (CBD, 2018, p. 4, tradução nossa).

¹⁸ A 10ª Conferência das Partes na Convenção da Diversidade Biológica ocorrida em Nagoya (Província de Aichi, Japão) adotou e atualizou o Plano Estratégico para a Biodiversidade com a elaboração de um conjunto de 20 proposições denominadas Metas de Aichi. Todas as Metas de Aichi são voltadas à redução da perda da biodiversidade em âmbito global, nacional e regional, pelo período de 2011 a 2020. Fonte: <https://www.cbd.int/sp/>. Acesso em 25 de agosto de 2022.

Expostas as vastas razões, para o presente estudo, proponho a escuta das falas e dos corpos infantis como forma de percepção de seus cotidianos questionamentos e reivindicações pelo direito a ser criança, no que envolve o acesso à natureza enquanto direito humano e uma vida vivida com alegria. Para tal, busco dialogar com a expressão “emparedamento infantil” (cunhada pela professora e pesquisadora Léa Tiriba ao longo de sua tese de doutorado intitulada *Crianças, Natureza e Educação Infantil* (2005)), a fim de contribuir com pesquisas na área sobre como vem se dando esse fenômeno num contexto das infâncias de periferia urbana favelada a partir do bairro do Rio Comprido e da Escola Municipal Mem de Sá enquanto territórios. Atravessam as tessituras, ainda, considerações sobre o brincar como forma de enfrentamento, de resistência a paradigmas coloniais. Espera-se influenciar práticas que, dentro das escolas, possam contribuir com uma maior conexão das crianças com a natureza.

5.2. O emparedamento na escola, pelo olhar de Léa Tiriba

A pesquisa de Tiriba (2005) se desenvolveu em Centros de Educação Infantil (CEI's) de Blumenau/ Santa Catarina, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em horário integral, envolvendo as profissionais dessas instituições. Os espaços físicos foram analisados no que se refere a tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural.

A autora traça um histórico ao longo de sua pesquisa que vai ao encontro do problema apontado por Louv sobre a percepção da mudança na convivência com a natureza ao longo de gerações. A partir da análise das modificações espaciais ocorridas na cidade, e ao entrevistar as educadoras, se percebe a mesma constatação operada na pesquisa norte-americana. As professoras foram “crianças brincando na chuva, embrenhando-se na vegetação, pé no chão, e, hoje, trabalham com as crianças numa realidade de constrangimento espacial, de raro contato com elementos do mundo natural” (TIRIBA, 2005, p. 203).

Um dos achados da pesquisa sobre o emparedamento infantil na escola foi que a vivência em espaços naturais não é um imperativo pedagógico, mas uma opção dos discentes ou dos adultos responsáveis pelas crianças. Assim, a questão que se fez pertinente foi o porquê de se manter as crianças aprisionadas. A partir da abertura de espaços de diálogo, constatou-se uma relação dos elementos do mundo natural com a sujeira, desorganização, medo e perigo. Ainda, mais uma vez, retomamos a associação entre as demandas do mundo contemporâneo com os imperativos do trabalho organizando

as rotinas das pessoas e privando-as do que se faz essencial. As educadoras citam o fato de antes as crianças ficarem mais ao ar livre porque as famílias (principalmente as mães) conseguiam ficar mais perto quando os/as filhos/as adoeciam. Hoje, com maior inserção das mulheres no mercado de trabalho, um filho doente representa, muitas vezes, problemas na vida profissional. Assim, evitam-se que as crianças tenham contato com atividades que poderiam afetar sua saúde (TIRIBA, 2005).

Outra razão para o confinamento das crianças apontado pelo estudo seria o que Tiriba chamou “ideologia do espaço construído” (TIRIBA, 2005, p. 205), que seria uma tendência a ocupar todo o espaço edificado com salas de aula, em detrimento de espaços tão caros ao desenvolvimento infantil, como texturas naturais formadas por vegetação, areia, pedras etc. Amplia-se a cobertura do atendimento, sem assegurar qualidade de vida.

Numa tendência a *pedagogizar* a vida, a autora aponta ainda que, a partir das falas das professoras, observou-se uma propensão a associar a natureza a algo puramente instrumental, onde se valoriza que as brincadeiras devem sempre ter como premissa o ensino de algo, num caminho que vai passando do conhecimento concreto ao abstrato.

Da análise dos documentos que regem a Educação Infantil (DCNEI/1999), foi apontada a inclinação à racionalidade e a visão de que a natureza é sempre algo a ser dominado. As rotinas são empreendidas de forma a que se aprenda a dominar, também, sua própria natureza, pois não acompanham suas necessidades e desejos. Desconsidera-se o fato de que as crianças, principalmente, aprendem com o corpo inteiro. Documentos oficiais dão ênfase, na maior parte das vezes, aos espaços internos como ambientes de aprendizagem, secundarizando as áreas externas, o que seria mais um contributivo ao fenômeno do emparedamento (TIRIBA, 2005).

Cabe ressaltar que essas Diretrizes foram atualizadas no ano de 2009 e, portanto, após a conclusão do estudo de Tiriba (2005). Muitos avanços podem ser observados na versão mais recente na qual, inclusive, a referida autora teve participação na elaboração. A versão mais atual dá ênfase especial na importância das brincadeiras e interações como eixos que encaminhem a prática pedagógica. Nessa linha, ressalta-se a necessidade da garantia de práticas que valorizem a ampliação das experiências sensoriais, expressivas e corporais; a autonomia das crianças; as vivências éticas e estéticas com outras crianças e diferentes grupos sociais; o incentivo à curiosidade e ao encantamento em relação ao mundo físico e social e à natureza; promovam o relacionamento das variadas formas de manifestação cultural; promovam o cuidado e a

interação, preservação e conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; entre outras (BRASIL, 2009).

Na fala das educadoras, identificou-se uma preocupação com a utilização dos espaços externos como lugares nos quais elas teriam dificuldades em manter o controle dos alunos. O que é uma verdade, pois devemos considerar que durante a estadia das crianças na escola, a responsabilidade pela integridade física deles é dos adultos que os acompanham. Ao mesmo tempo, “assim, eles atuam como conspiradores contra uma das funções que as escolas e instituições educativas assumiram, sobretudo ao longo da história da modernidade: o de controle sobre os corpos” (TIRIBA, 2005, p. 208). No entanto, cabe a reflexão de que seria injusto para com os/as docentes que fossem os mais responsabilizados pelo emparedamento no espaço escolar, já que esta é uma questão histórica, que já vem introjetada desde a nossa formação, quando também fomos crianças. Não é que não haja nada que se possa fazer no papel de professor/a, mas, no ideal, seria preciso a garantia de condições institucionais para transformar essa realidade.

Este privilégio aos espaços fechados teria ainda sua origem na formação dos professores, que prima pela sala de aula. As discentes sabem da alegria proporcionada em espaços naturais, porém, tal liberdade atrapalha o exercício da racionalidade que se requer como aprendizado. Assim, a autora traz um questionamento:

O que seria possível em termos de inovação pedagógica se os adultos se permitissem acompanhar as crianças, seguir a trilha dos desejos delas? Na contramão do que é hegemônico, esta postura exigiria uma crença na vida como vontade de potência, e, por outro lado, uma concepção de conhecimento e de aprendizagem que não obedece a hierarquias, que se processa de maneira complexa, rizomática, sem fronteiras (TIRIBA, 2005, p. 209).

Considerando essa alienação da realidade natural e corporal-espiritual, a autora nota que a escola contribui para o aprofundamento de desequilíbrios ecológicos que envolvem os planos pessoal, social e ambiental; e propõe a transformação desse quadro.

Por fim, ela alinhava cinco pontos - os quais não destrincharei detalhadamente aqui, mas serviram como preceitos-chave nas práticas da minha pesquisa - sob os quais podem-se permear caminhos que ajudem a contrapor a ordem vigente a partir da construção de uma consciência de espécie comprometida com os três níveis de ecologia supracitados. São eles:

- Considerar as instituições educacionais como espaços de desconstrução e de reinvenção de estilos de vida;
- Já não basta o discurso, a escola precisa dar o exemplo;
- As crianças são seres de natureza e, simultaneamente, de cultura;
- Desconstruir as rotinas escolares aprendendo com o passado;
- Questão para a pesquisa: racionalismo e romantismo são uma visão e um sentimento humanos, a natureza é autônoma (TIRIBA, 2005).

5.3. A potencialização do confinamento infantil no período de pandemia

Como o advento da pandemia do coronavírus em 2020, podemos dizer que a situação de confinamento se agravou, já que este se configurava como a principal forma de prevenção da doença antes da produção de vacinas. Com as escolas fechadas, as crianças perderam seu principal meio de convívio e sociabilidade, o que gerou consequências persistentes nos campos físico, cognitivo e mental.

Uma Nota de Alerta foi emitida pela Sociedade Brasileira de Pediatria em outubro de 2021, trazendo vários estudos que demonstram os efeitos da pandemia na população mais jovem (SBP, 2021). Uma pesquisa que analisou 29 estudos incluindo 80.879 crianças e adolescentes em todo o mundo concluiu que a prevalência de sintomas como depressão e ansiedade infantil durante a COVID-19 dobrou em comparação com o período pré-pandêmico, sendo da ordem de 25,2% e 20,5%, respectivamente. Levantamento realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) apontou que crianças da pré-escola apresentaram sinais de déficit no desenvolvimento de expressões orais e corporais no período de suspensão das aulas presenciais, de acordo com a percepção dos educadores. Pesquisa realizada Fiocruz sobre os impactos entre a população adolescente apontou que 48,7% vinham sentindo preocupação, nervosismo ou mal humor, na maioria das vezes ou sempre; apontando também o aumento do consumo de doces e congelados e do sedentarismo. A nota aponta ainda evidências sólidas de que criar e possibilitar o acesso de crianças, jovens e famílias a espaços naturais diversos e acolhedores pode contribuir muito para a recuperação de sua saúde e bem-estar, bem como para o fortalecimento de vínculos e conexões sociais (SBP, 2021).

No referido documento, a SPB traz recomendações a pediatras, famílias e à sociedade em geral para que o acesso das crianças a espaços naturais e ao brincar possa ser mais acessível, e ressalta ainda que:

Crianças e jovens que vivem em apartamentos pequenos, longe de áreas verdes qualificadas, são em sua maioria negros e indígenas e vêm de famílias de baixa renda. No Brasil, essa desigualdade também é evidente, com a maioria da população vivendo em áreas urbanas, em contextos que vão desde crianças restritas aos *playgrounds* dos edifícios até territórios vulneráveis e sem acesso a áreas verdes e equipamentos públicos qualificados (SBP, 2021, p. 3).

Em 2020, quando então se iniciava o período da pandemia, uma pesquisa *on-line* de âmbito nacional realizada por uma ONG no Canadá, com 1472 responsáveis por crianças e adolescentes, buscou entender os impactos que o isolamento decorrente da Covid-19 teve em seus movimentos e comportamentos relacionados ao brincar. Os resultados mostraram que apenas 4,8% das crianças e 0,6% dos adolescentes estavam experimentando comportamentos que os fizessem se movimentar durante as restrições sanitárias impostas pelas autoridades, tendo baixos níveis de atividades físicas, menos tempo em áreas abertas, mais comportamentos sedentários (incluindo tempo de lazer diante de telas), e mais sono durante o surto da pandemia. O incentivo e engajamento dos pais em atividades físicas, e ainda as famílias tutoras de cães, foram fatores positivamente associados a comportamentos mais saudáveis (MOORE et al., 2020, p. 1).

Um artigo do Reino Unido faz uma revisão bibliográfica de alguns estudos internacionais sobre o impacto da pandemia na saúde mental e bem-estar de crianças e jovens e aponta que pessoas dessa faixa etária ficaram especialmente em risco por conta de seu baixo entendimento sobre a situação, o que levou a um aumento da ansiedade e outros problemas de saúde mental e um decréscimo do bem-estar emocional. Uma das pesquisas citadas no referido artigo, que trabalhou com amostras também do Reino Unido, aponta, entre outras, a prática de exercícios físicos, a vivência com a natureza em ambientes externos e o tempo passado com animais de estimação como principais fontes de ajuda consideradas benéficas durante períodos de quarentena (COWIE e MYERS, 2020).

Artigo que faz parte de um dossiê sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia analisou as orientações do CNE destinadas a regular o ensino não-presencial na educação básica. As autoras criticam a subordinação dos objetivos propostos, mesmo no ensino não-presencial, ao cumprimento da BNCC. Apontam o isolamento social, a interrupção abrupta do cotidiano, a perda de entes queridos, o estresse dos adultos e o

confronto com a fragilidade da vida como efeitos que são vivenciados subjetivamente pelas crianças (CAMPOS e DURLI, 2021).

Um grande impacto sobre a educação das crianças e jovens foi a evasão escolar produzida pelas dificuldades materiais e tecnológicas, e ainda consequências pedagógicas e didáticas de grandes proporções. O ensino à distância no período da pandemia reduziu a educação à aula, desconsiderando as experiências trazidas a partir do convívio na escola, a interação com os professores e a vivência fora da sala de aula (ITPS, 2021). Considerando a ausência da frequência à escola, nesse período as crianças ficaram mais expostas a situações de negligência, violências e exploração, causando danos com repercussões negativas para a vida e a saúde física e emocional (SATO et al., 2020).

Estudo na área de neurobiologia analisa os impactos do distanciamento social a curto prazo, e possíveis a longo prazo nas crianças e adolescentes (Figura 13). O isolamento pela Covid-19 pode potencializar dificuldades e problemas na vida das pessoas, alcançando o vasto espectro da estrutura biopsicossocial. Explicam-se os efeitos do estresse sob o eixo HPA¹⁹ e a possibilidade de desordens psiquiátricas como ansiedade e depressão. São discutidos aspectos como neuroinflamação, plasticidade cerebral e comportamento social e como as mudanças na rotina diária das crianças e adolescentes podem afetá-los, o que pode vir a ser um problema de saúde pública no futuro. O restabelecimento não controlado de algumas atividades diárias levou a picos de expectativas e frustrações, em especial entre crianças e jovens que não sabem lidar com isso. Ressaltam-se ainda a necessidade de monitoramento principalmente dos que sofrem com abusos domésticos e a desigualdade social e com os que perderam parentes ou precisaram ficar distanciados deles por segurança, assim como os que já possuíam alguma desordem psíquica e não receberam tratamento adequado. Acrescenta ainda que as crianças que ficaram em casa com parentes sob condições estressantes têm alto risco desenvolver problemas psiquiátricos. Um destaque do mesmo estudo é que as crianças passaram a ficar mais tempo em ambientes fechados em decorrência da quarentena imposta pelo vírus, limitando seu tempo de exposição ao sol, essencial à manutenção da saúde, e ficando mais expostas ao uso de telas. Entre os impactos negativos das mídias

¹⁹ “O eixo HPA é um sistema neuroendócrino formado pelo hipotálamo, a glândula pituitária e a glândula adrenal. Este eixo exerce um papel fundamental na resposta aos estímulos externos e internos, incluindo os estressores psicológicos. Assim como a depressão melancólica, um espectro de outros transtornos pode estar associado à ativação aumentada e prolongada do eixo HPA, incluindo anorexia nervosa, com ou sem desnutrição, transtorno obsessivo-compulsivo, pânico, alcoolismo crônico, abstinência de álcool e narcóticos, exercício excessivo, diabetes mellitus mal controlado, abuso sexual na infância e hipertireoidismo” (JURUENA, CLEARE e PARIANTE, 2004, p. 190).

entre pessoas de 0 a 18 anos, foram relatadas correlações entre o aumento do seu uso e uma alimentação não-saudável, falta de exercícios físicos, maior incidência de doenças assim como problemas físicos e de atenção. Estudos mostraram ainda associação entre o excessivo uso de telas e problemas no desenvolvimento da linguagem entre crianças pequenas (FIGUEIREDO et al, 2021).

COVID-19 PANDEMIC IMPACTS ON CHILDREN AND ADOLESCENTS

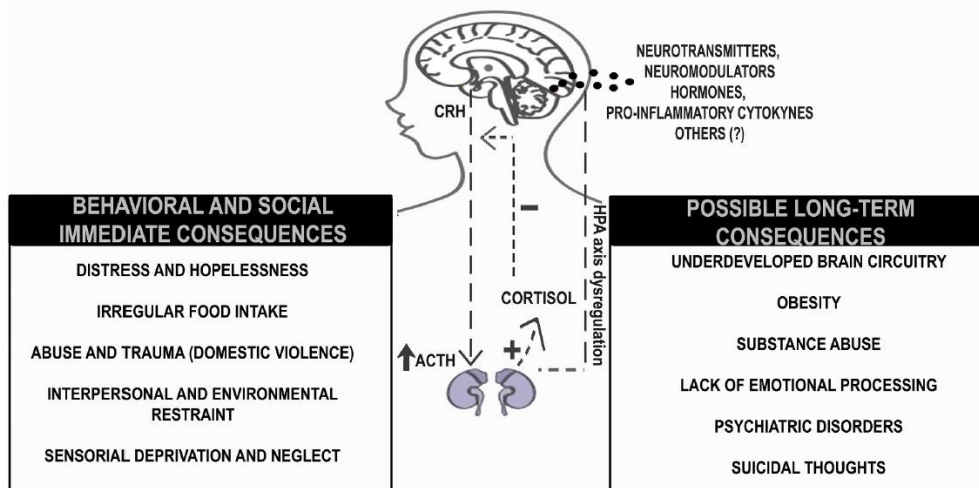


Figura 13. Possíveis impactos da Covid-19 nos fatores de estresse na vida de crianças e adolescentes. Fonte: FIGUEIREDO et al, 2021.

Capítulo 6.

O território: onde estaria o lugar de ser criança?

A partir deste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, em diálogo com teorias que versam, principalmente, sobre territórios e sobre o brincar para as crianças. As vivências do presente estudo se realizaram na Escola Municipal Mem de Sá, que se localiza no bairro Rio Comprido, na zona central da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2022, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, com crianças na faixa etária entre 11 e 12 anos que, em sua maioria, residem no entorno, que é cercado por favelas.

O bairro do Rio Comprido, que tem esse nome em homenagem a um curso d'água que perpassa o bairro, hoje não tem como referência um rio de longa extensão, mas tem grande fama nos noticiários pelos sucessivos episódios de violência envolvendo facções criminosas e operações policiais. Esses acontecimentos alteram com frequência a rotina da região, prejudicando a vida dos moradores e até o fechamento de escolas próximas em alguns momentos. O rio, hoje, tem lugar nos registros do passado. Na vida das crianças, a água suja que atravessa uma das principais vias do bairro é conhecida pelo nome de *valão*. Se perguntadas se já viram um rio, surgem imagens de memórias de desenhos de paisagens nunca vistas, com cursos d'água sinuosos, vegetação no entorno e natureza exuberante.

6.1. No bairro que tem nome de rio, um rio morto: breve histórico do bairro Rio Comprido

O povoamento do bairro do Rio Comprido, que se dá principalmente por colonos, se inicia por volta do séc. XVII às margens do Rio Iguaçu, como era chamado àquela época. Praticava-se o cultivo da cana-de-açúcar, que era escoada por meio de trapiches pelo rio até a baía e o porto da cidade. O rio era também um meio de transporte, comércio (SIQUEIRA, 2013) e abastecimento de água para a população, através de bicas e chafarizes públicos. Sua foz era na confluência das Avenidas Francisco Bicalho e Presidente Vargas, de onde chegava ao Saco de São Diogo, um grande manguezal que se estendia até o Campo de Santana e recebia, também, os rios Joana, Maracanã, Trapicheiros e Catumbi (PIMENTEL, 2018).

A partir do século XVIII até o XIX, torna-se um bairro de preferência das classes abastadas da cidade, das quais se destacavam pessoas de origem inglesa e ocupantes de importantes cargos políticos e comerciais, que fugiam das doenças advindas

com a urbanização que assolavam o centro. Habitavam grandes chácaras, solares e belas residências rodeadas de parques (SIQUEIRA, 2013). A ocupação do bairro se intensifica com a chegada da família real, que implementa várias obras, entre elas o aterro do Saco de São Diogo, visando melhorar a chegada à Quinta da Boa Vista e o acesso à localidade. Pouco mais tarde chegam os bondes, o que fez com que a população aumentasse ainda mais (PIMENTEL, 2018).

O Rio Comprido foi um dos primeiros bairros a iniciar sua urbanização, por volta de 1812, mas somente no século XX passam a ocorrer grandes transformações. Com o adensamento populacional, antigos casarões começaram a se transformar em cortiços, o esgoto de algumas moradias corria à céu aberto, e o rio transbordava com frequência. Em 1919, com a prefeitura sob gestão do engenheiro Paulo de Frontin, consta a abertura da Avenida Rio Comprido, nomenclatura inicial que foi rebatizada pelo povo durante a inauguração como Avenida Paulo de Frontin. Junto à abertura da avenida se deu a retificação do rio que, em seu leito natural, passava por detrás dos quintais das casas na Rua do Rio Comprido (atual Aristides Lobo). Em 1967, é inaugurado o Túnel Rebouças, importante eixo de ligação entre as zonas norte e sul da cidade, e em 1974, inaugura-se uma via expressa sobre a Avenida Paulo de Frontin, o elevado Engenheiro Freyssinet, para atender a necessidades de mobilidade na cidade (SIQUEIRA, 2013).



Figura 14. Av. Paulo de Frontin, em 1920. (SIQUEIRA, 2013)

Assim, o bairro passou por muitas mudanças ao longo do processo de urbanização, tornando-se um lugar de passagem com grande fluxo diário. A configuração

de sua população também foi mudando. De aprazível recanto, o Rio Comprido, após intensas intervenções, foi perdendo seu charme. Nos anos que se seguiram à instalação do viaduto, os imóveis passaram por um acelerado processo de desvalorização e registrou-se uma acentuada queda no índice de qualidade de vida no bairro, com maior trânsito de veículos, aumento da poluição do ar e sonora. Os tradicionais moradores mudaram-se e outros se instalaram. A população de baixa renda intensificou-se ainda ao longo de suas muitas encostas, expandindo assim as favelas do Turano, Fogueteiro, Querosene e Complexo Paula Ramos (SIQUEIRA, 2013).



Figura 15. Av. Paulo de Frontin, 2023. Fonte: Google Maps.

O Rio Comprido, como a maioria dos cursos d'água da cidade, não deixou de sofrer com a urbanização e é bastante afetado pela ação antrópica. Ele nasce na Serra do Sumaré, junto ao Morro do Sumaré, a aproximadamente 590 metros (m) de altitude, em área de vegetação nativa. A partir dos 150 metros, se nota pesada ação de ocupação das comunidades estabelecidas às suas margens. Daí pra baixo ele desce a Serra até encontrar a Av. Paulo de Frontin, onde corre quase sempre aberto ao longo dos seus 4.500m de extensão (Figura 15). A avenida o margeia até o deságue no Canal do Mangue, onde se junta a águas de outros rios e desemboca na Baía de Guanabara (RIO-ÁGUAS, 2020).

O bairro passou por uma onda de revalorização do seu espaço urbano, com a instalação de importantes instituições e atividades, como a Fundação Osório, o Hospital do Corpo de Bombeiros, o Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAP-UERJ, um grande campus da Universidade Estácio de Sá (os dois últimos já não se encontram na região), entre outros; assim como atividades de comércio e serviços.

Ante o exposto, podemos considerar que ambas as populações de origem do bairro, tanto as de alto poder aquisitivo como as classes mais pobres, passaram por processos de desterritorialização. Assim, para Haesbaert (2007, p.19),

Muito mais do que perdendo ou destruindo nossos territórios, ou melhor, nossos processos de territorialização (para enfatizar a ação, a dinâmica), estamos na maior parte das vezes vivenciando a intensificação e complexificação de um processo de (re) territorialização muito mais múltiplo, multiterritorial.

A desterritorialização sempre implica a reterritorialização e, dessa forma, sempre temos múltiplos territórios convivendo em paralelo, o que configura a multiterritorialidade (HAESBAERT, 2007). Contudo, tal processo sempre é mais constante e doloroso para as classes menos abastadas. Enquanto as famílias tradicionais mudaram-se para os bairros da zona sul, que já abrigavam uma população elitizada, os mais pobres já chegam ao bairro (agora desvalorizado por suas condições) vindos de locais onde não podiam permanecer, e não se instalam em condições ideais de habitação e qualidade de vida. Estariam estes, assim, mais desterritorializados do que os primeiros.

6.2. A resistência infantil desde o território

O território, antes da Modernidade, representava a comunhão individual dos lugares com o Universo. Com o tempo, foram subordinados ao Estado, tornando-se base do Estado-Nação. Com o desenvolvimento do sistema capitalista e, mais recentemente, neoliberal, se tornaram interdependentes e hoje são transnacionalizados, o que faz com que se enfraqueçam suas características identitárias locais e de sua população (SANTOS, 2005).

No entanto, nem todos os aspectos podem ser tomados por essa lógica. O território é nosso quadro de vida. Por mais que as investidas sejam fortes, existem as frestas que incidem nas relações, no viver. E tudo passa por aí. “Mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias, e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (SANTOS, 2005, p. 255).

A partir daqui, iniciaremos as exposições dos encontros com os saberes infantis que a pesquisa proporcionou, demonstrando como as crianças resistem neste mundo adultocêntrico, reivindicando através de seus corpos o direito a existir no tempo

em que vivem. Por entre as paredes austeras e áridas que as cercam, incidem rachaduras e, olhando melhor para elas, podem-se vislumbrar outros mundos.

6.2.1. O território-bairro

Faltou luz mas era dia, o sol invadiu a sala
 Fez da TV o espelho refletindo o que a gente esquecia [...]
 O som das crianças brincando nas ruas
 Como se fosse um quintal
 A cerveja gelada na esquina
 Como se espantasse o mal [...]
 Todas as cores escondidas nas nuvens da rotina
 Pra gente ver... por entre os prédios e nós
 Pra gente ver... o que sobrou do céu...

O que sobrou do céu
 O Rappa

Pensando nos lugares e nas vivências nos territórios como educação para a vida, tomamos o sentido do comunitário com uma presença mais forte nos lugares mais precarizados. Talvez seja essa mesmo uma das razões já que, na ausência ou dificuldade de acesso a serviços públicos de assistência, saúde, cultura e de recursos pessoais, as pessoas se solidarizam e convivem mais entre si, se organizam como forma de proverem suas necessidades. Por serem lugares em que se dão mais ações conjuntas, esse laço comunitário traz para muitos o sentido de pertencimento ao território. Os espaços de solidariedade são mais comuns, mais orgânicos. Ainda, pelo próprio meio, as residências são próximas, os vizinhos se reúnem por uma contiguidade territorial que produz horizontalidades (SANTOS, 2005) não comumente observadas nas construções mais abundantes (edifícios) e verticais no *asfalto*, que chegam a seu extremo na chamada *lógica do condomínio*²⁰.

Quando eu fui sair de casa, tinham duas velhas [sic] sentadas na porta de casa conversando, fazendo fofoca. Eu sou fofoqueiro, você é também. – Aluno copesquisador, em atividade de contra-análise dos dados das entrevistas apresentados pela facilitadora, sobre o lugar onde vive.

²⁰ A *lógica do condomínio* é expressão cunhada pelo psicanalista Christian Dunker (2009, p. 2). Num alto estágio de privatização da vida, “o condomínio implica a tentativa de criar certas regras e normas públicas nos limites da vida privada, mas sempre à condição de um espaço de excepcionalidade, erigido como defesa à barbárie exterior. Ela implica, portanto, um reconhecimento da barbárie.”

Santos (2005, p. 259) adverte a importância da retomada do espaço banal, o território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos, em contraposição à ideia das redes:

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los.

A mundialização subordina os territórios a interesses alheios aos da população local em benefícios do mercado mundial. As remoções de pessoas traduzem um exemplo de territórios subordinados à lógica expansionista do mercado imobiliário. Nas favelas (também chamadas *comunidades*, não por acaso), onde as horizontalidades se fazem mais presentes e as redes vêm adentrando de forma cada vez mais eficaz (embora por vezes precária), há um conflito entre as formas de regulação nacionais e locais. As investidas do capital pelo desmantelamento do comunitário incidem com força.

Os estudos da geografia da infância compartilham a ideia de que “cada criança se desenvolve conforme o contexto sócio-histórico em que vive” (PROFICE, 2016, p. 47). Assim, “o espaço é o lugar de vivências que imprimem marcas sócio-espaciais temporais nas pessoas durante seu ciclo de vida” (IBID, p. 48). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) prevê em seu artigo 19 o direito à “convivência familiar e comunitária em ambiente que garanta seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 1990). E como se dão essas vivências para as crianças da periferia?

Para Santos (2005), é da contradição entre o local e o mundial que nasce o grito do território. Em áreas mais pobres, como as comunidades do Rio Comprido, o desrespeito aos direitos humanos atinge especialmente as crianças. Vamos aqui um pouco além, acrescentando a voz das crianças nesse grito a partir de suas brincadeiras vividas a contrapelo nesses territórios, uma vez que mesmo com as investidas do capital e tantos problemas vividos nesses locais, a infância reivindica seu lugar para acontecer. Para elas, os espaços banais se fazem mais presentes. Mesmo diante dos problemas sociais e estruturais que os permeiam, as vivências com seus pares nos ambientes circundantes se mostram frequentes.

A partir das entrevistas realizadas com os alunos (aqui denominados, cada um, como copesquisadores/as, dentro de um grupo-pesquisador) da Escola Municipal Mem de Sá, pôde-se evidenciar que o fenômeno do emparedamento no território onde

vivem não é hegemônico. Das crianças entrevistadas, 75% responderam positivamente quando perguntadas se gostam do lugar onde moram, tendo como justificativas para suas respostas questões que as conectam ao território a partir das vivências que têm nele, principalmente a partir do ato de brincar nos espaços e entre amigos. Dentre os 25% que não têm a mesma opinião, os motivos são inversamente proporcionais, residindo principalmente no fato de não poderem sair de casa ou não terem amigos, comportamento justificado pelos índices de violência local, e ainda pela falta de áreas de lazer.

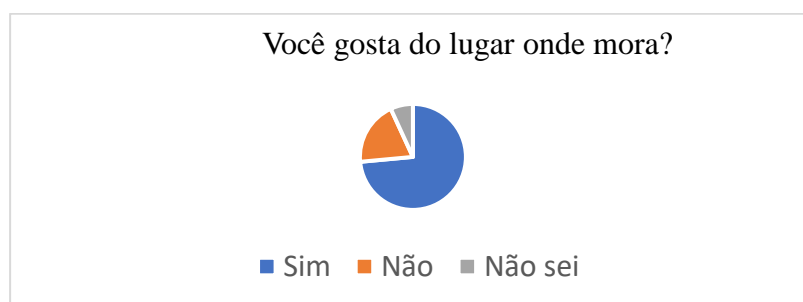


Figura 16. (Gráfico 3) Respostas para a pergunta "Você gosta de onde mora?"

Assim, observamos a configuração de uma multiterritorialidade, na territorialização pelo movimento (HAESBAERT, 2007). “O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2005, p. 255). Apesar de não usufruírem plenamente do território onde vivem, as crianças, em sua maioria, demonstraram um sentido de pertencimento, de identificação positiva com os espaços. Mesmo diante de uma cidade em que a urbanização tenha se dado de forma a excluir a infância dos espaços públicos e enfuná-las em locais confinados em nome de uma proclamada segurança, as crianças reivindicam seus espaços e, mesmo que não os tenham, fazem acontecer as oportunidades do brincar seja nas ruas, praças, campos, becos ou vielas. E, como veremos mais adiante, nas escolas. Como toda forma de resistir, esta também traz seus riscos:

De manhã cedo a gente saiu pra roubar tampa de caixa d'água, pra ficar em cima e descer a ladeira. Um menino já foi atropelado fazendo isso. Passa muita moto e carro...é perigoso lá onde a gente brinca. Eu parei depois disso. – Menina do grupo pesquisador, em entrevista, questionada sobre suas vivências brincantes na comunidade onde reside.

Eu vi um menino brincando disso e a caixa estava rasgada. Machucou a mão toda, teve que levar ponto. É uma brincadeira que pode matar. – Menino do grupo pesquisador, em atividade de contra-análise das entrevistas.

Neste relato, nota-se que as vivências locais podem tornar-se perigosas para as vidas infantis, podendo indicar que a falta de estrutura leve a tais atitudes, numa tentativa mesmo de se impor diante dessa ausência; numa batalha em que se arrisca a própria vida na tentativa, mesmo que não intencional, de combater a lógica excludente da urbe. O que não deixa de demonstrar uma apropriação do território, como processo simbólico, carregado das marcas do vivido, do valor de uso.

O excesso de especialização e competências segrega e exclui, e ao mesmo tempo também “protegemos” esse espaço público das “doses de confusão e alegria que os infantes estão sempre a causar” [...] nesse usufruto das potencialidades oportunizadas pelo perambular pela cidade, a criança se desenvolve, constrói e reconstrói sua visão de mundo, ao mesmo tempo que provoca mudanças em si mesma e na urbe, dotando-a de vitalidade (AZEVEDO, 2019, p. 25-26).

Assim, tais vivências, mesmo que não as mais adequadas ao universo infantil, trazem aprendizado e atuam na construção das subjetividades das crianças, que não são um *vir a ser*, mas *estão sendo*. Nesses entremeios, elas aprendem a cuidar de si e a cuidar do outro. Ao contrário da lógica da infância, o discurso homogeneizante, que não assume sobreposições de territorialidades e só visa o valor de troca, é defensor de uma ordem territorial padrão. Ele não visa se apropriar, mas dominar os espaços (HAESBAERT, 2007). Na correria cotidiana de uma cidade hostil, quem de seu volante imaginaria uma criança a atravessar seu caminho?

No lado oposto, percebemos as crianças que possuem dificuldades em se inserir, em se apropriar dos territórios em que vivem, diante de tanta precariedade. Abaixo, temos trechos de entrevistas de dois alunos copesquisadores que responderam não gostar de onde moram:

Aqui, por causa da violência, muitas vezes a gente não pode sair pra brincar na rua...

Eu brincaria mais se estivesse perto dos meus amigos. Aqui não brinco em lugar nenhum porque não tenho amigos, não tem lugar pra brincar. Só fico em casa vendo TV. Meu pai mora em Austin e meus amigos estão lá. Só tenho os amigos da escola. Em Austin, antes de construir muro, eu brincava com meu primo Miguel muitas vezes. Tinha muito mato, essas coisas...

Aqui, percebemos relatos de crianças que sofrem com o emparedamento no local onde vivem. O primeiro pelo motivo que figura entre o maior dos problemas na região: a violência. No outro, vemos uma criança que, ao se mudar da casa do pai, sente-

se desterritorializada, mas que encontra na escola uma forma de reterritorializar-se a partir das relações estabelecidas com os amigos. Temos ainda a presença da televisão como facilitadora da permanência desse menino dentro de casa, como mais uma dinâmica da mundialização em suas formas de privatizar a vida. E um muro. E o mato, que seria, ao contrário, uma lembrança de boas vivências, de oportunidades de um brincar livre e com maior segurança num bairro mais tranquilo.

Foram identificados como problemas oriundos do território que favorecem o emparedamento infantil: a falta de espaço aliada à perda gradativa da rua como lugar de brincar; a falta de amigos; o medo da violência e o tráfico de drogas; o alto fluxo de veículos nas ruas; a falta de áreas de lazer e de acesso à natureza.

Foram elaborados também os confetos para esses territórios. São eles: amigos - rua como território - medo da violência – brincar.

6.2.2. Entre muros: território-escola

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades [...]

O Tempo Não Pára
Cazuza

Os estudos latino-americanos sobre território enfatizam sua leitura a partir da esfera do vivido, das práticas, do *valor de uso*, retomando Milton Santos (2005). Assim, proporemos aqui a escola não apenas como parte do território (embora muitas vezes a instituição se mantenha fechada nela mesma, sem uma conexão onde se insere), mas enquanto território para as crianças, já que passam grande parte de seus dias e de suas vidas durante essa faixa etária na instituição, no que a conforma como um dos principais espaços de vivência e apropriação durante a infância. É também um lugar de afetos, podendo estes ser positivos ou não.

A força motriz que leva a criança a agir para continuar viva se “constitui de seus desejos e apetites, os quais se manifestam por meio das afecções que sofre” (SANTOS, 2018, p. 206). Compreende-se essas afecções contingenciadas nos modos do ambiente; por relação com seres naturais; e por relações humanas. Todas elas se constituem de emoções e ideias. É a partir daí que “a criança elaborará imagens que constituirão sua compreensão acerca de si e do mundo” (IBID, p. 207). Consideramos também Espinoza (1980, p. 95), para quem “padecemos à medida em que somos uma

parte da natureza que não pode conceber-se por si só, sem as demais partes”. Assim, precisamos considerar nossa totalidade e, mais ainda, no caso das crianças, que não estão ainda tão impregnadas de ocidentalidades bipartidas, permitir que suas potências emerjam.

Em muitos territórios, entre eles o bairro do Rio Comprido e suas comunidades do entorno, predominam ausências e precariedades que afetam principalmente grupos invisibilizados pelo poder público, em especial a infância pobre, que habita a cidade sem ter direito a ela. Embora o bairro disponha de alguns dispositivos oriundos de iniciativas populares, comunitárias e ONG's, os espaços de lazer e cultura são escassos e a rua não representa um local seguro para o brincar, que é (ou deveria ser) o fazer primordial da infância. Assim, a escola é um território em que essas vivências estão aptas a acontecer, ainda que não possamos considerá-la ideal, dada sua configuração voltada a interesses alheios aos das crianças na maior parte do tempo e sua falta de estrutura.

Ideais ou não, as escolas e os demais espaços são habitados e abrigam redes de convívio entre as crianças e onde estas, principalmente em atividades nas quais se sintam protagonistas, em seus fazeres vão constituindo-os como lugares de pertencimento, os quais podem ser apropriados por elas, configurando-os como seus territórios, num processo em que educam-se entre si por meio das relações que estabelecem. São, portanto, territórios educativos.

Cabe-nos pensar como é e como poderia ser essa instituição enquanto território das infâncias. Para quem é (ou deveria ser) feita a escola? Ao longo do trabalho, já discorremos sobre para quais interesses ela vem buscando atuar ao longo do tempo. Assim como apontamos a insuficiência desse modelo e algumas perspectivas.

As entrevistas seguidas de contra-análise realizadas com as crianças corroboram com nossos apontamentos. Abaixo, alguns trechos das falas trazem aspectos sobre seus cotidianos. Foram enumerados os pontos considerados mais relevantes, que sugerem a escola como um lugar que os priva de liberdade e os empareda na maior parte do tempo, mas também encontramos um contraponto, que revela a instituição como um espaço de prazer, de brincar. Assim, temos:

- 1) Falta de liberdade:

Não tem nenhuma janela aberta, e quando o professor deixa você sair é uma grande liberdade. Até a hora do lanche e do recreio a gente fica preso.

No recreio, precisava de mais liberdade. É muito rápido, não dá tempo de brincar.

Me sinto preso na escola. Quando estou estudando só tenho que ficar sentado, sentado, sentado o tempo todo.

Não é muito tempo [na sala de aula], mas fico cansada em ficar o tempo todo sentada.

As falas acima são trechos das entrevistas individuais, para a pergunta “*Em algum momento da sua vida escolar, você sentiu/sente que precisa(va) de mais liberdade? Por qual motivo?*” e as que seguem abaixo ratificam as ideias do grupo no momento da contra-análise:

Me sinto livre num ambiente ao ar livre, não aguento mais essa escola.

Preciso de mais liberdade todo dia. Eu gosto do professor quando ele está falando; quando passa dever, não.

Fico preso em casa, mas em casa eu posso sair. Na escola não.

O gráfico abaixo foi elaborado a partir das respostas de 14 alunos à pergunta mencionada, das quais 10 responderam *sim* e 4 disseram que *não*.

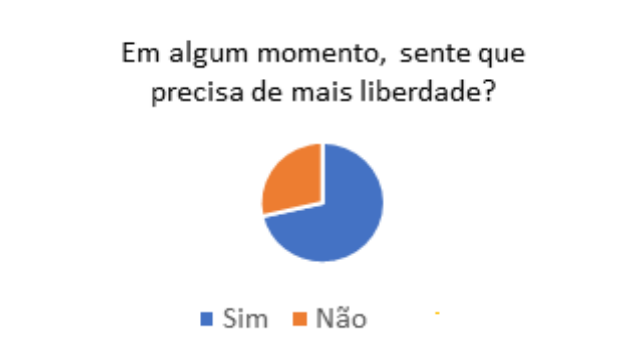


Figura 17. (Gráfico 4) Respostas à pergunta sobre liberdade na escola

2) Falta de áreas abertas, com mais espaço e natureza:

Os trechos seguintes foram falas feitas a partir de desdobramentos da pergunta anterior, já que ela previa respostas abertas.

Em Belford Roxo a escola seria melhor, que lá tem bastante mato e não tem tráfego.

Para a escola ser melhor, poderia ter mais espaço e mais natureza.

A sala poderia ser maior. Me sinto preso, o único espaço aberto que tem é a quadra.

Aqui, só na quadra eu me sinto bem, porque não tem olhares de professores.

3) A escola como lugar de brincar:

Pelas falas nas entrevistas, a partir da pergunta “O que a escola representa para você?”, temos:

Eu acho a escola ruim, todo dia tem uma briga aqui. Mas eu gosto também. (...) Brinco o tempo todo na escola. Em casa não. Perto da casa da minha avó tem uma boca de fumo, não dá pra brincar.

Poderia ter mais tempo pra brincar. A gente só desce e come e o tio já chama.

É um lugar pra aprender, me divertir, brincar. (...) Brinco pouco na escola e em casa nada.

O professor só reclama. A gente quase não brinca. Precisava ter mais recreio.

Na contra-análise:

Tem que brincar, senão não tem infância.

Tem gente que diz que a escola representa trabalho, aprendizado, mas não faz nada...

A sala tem que ser pra estudar mesmo, não é pra ficar brincando. Se você quer brincar, nem vem pra escola. Na escola só brinca na Educação Física.

O professor fala “vocês bagunçam, é normal de criança, mas tem limite.”

A análise das respostas para a pergunta “O que a escola representa para você?”, respondida pelos 20 alunos, levou em consideração a frequência com que os termos apareceram nas respostas, sendo que podiam se manifestar livremente, respondendo assim através de várias expressões. As palavras *estudo/aprendizado* foram as mais citadas (7 e 6 vezes, respectivamente), seguidas por *futuro* (associado à ideia de mudança de vida) e brincadeiras, cada um tendo sido citado 4 vezes, e *diversão*, citada 3 vezes. As *brigas* e os *professores* também foram citados (2 vezes cada) como elementos importantes no cotidiano escolar. Nas falas relacionadas à contra-análise, esses dados foram levados aos estudantes para que surgissem discussões sobre eles, no que foram

observadas algumas contradições entre o grupo, quando um dos alunos não concorda totalmente com os demais sobre a escola ser um lugar de brincar, e outro critica os colegas que citaram o aprendizado como importante mas, na prática, segundo ele, não valorizam os estudos tanto assim.

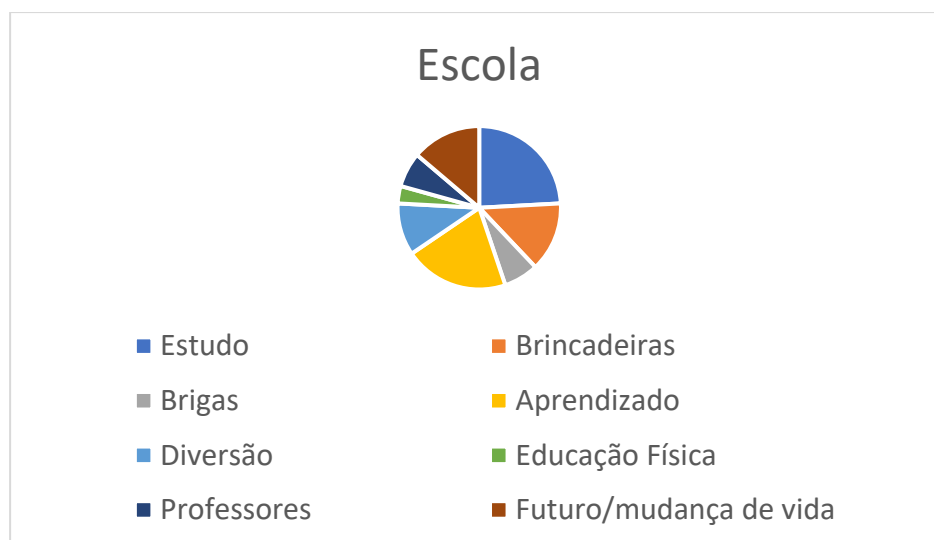


Figura 18. (Gráfico 5) Respostas sobre o que a escola representa

A partir dos pontos elencados, revela-se também um paradoxo, onde a escola, ao mesmo tempo em que é considerada um território referência para o convívio social e o brincar entre pares, é também ela o mesmo lugar que aprisiona, vigia, violenta, silencia e controla os tempos e os corpos.

Mais diretamente envolvida com a metodologia sociopoética (GAUTHIER, 2012), aplicamos a técnica do teatro-imagem na intenção de percebermos para além das palavras como se estabelecem as relações do grupo-pesquisador com a escola.

Técnica do teatro-imagem

Nessa atividade, foi solicitado a dois grupos com três alunos cada, e alternadamente, que se manifestassem corporalmente sobre suas expressões em dois locais distintos: dentro da sala de aula e fora dela, nos espaços externos da escola. Em seguida à apresentação de cada grupo, o outro deveria oralizar sobre as expressões corporais, elaborando hipóteses sobre o que os primeiros quiseram expressar, seguindo da fala do próprio grupo que se apresentou.

As gestualidades sobre estar dentro de sala demonstravam, segundo os alunos se manifestaram depois das encenações: *Expressão de brigas, sejam de brincadeira ou de verdade / Dentro da sala fico escondido / Dentro da sala fico quieto.*

Para a solicitação seguinte, sobre estar nos ambientes externos, as expressões corporais tiveram a intenção de passar as ideias de: *Proteção, luta / Sorrindo, feliz / Dançando, feliz*, segundo os alunos se expressaram oralmente. Esta manifestação ilustra a Figura 19.



Figura 19. Técnica do teatro-imagem, com associação corporal sobre estar fora da sala. Acervo pessoal.

As falas das entrevistas, assim como as encenações propostas, demonstram a sala de aula como um lugar dentro da escola no qual os alunos não gostam de estar. Na primeira, eles relatam um incômodo por terem que ficar sentados durante todo o tempo de permanência e, ainda, que os tempos fora de sala são muito rápidos, não permitindo a interação do brincar. Na segunda, revelam ainda a sala como lugar de conflitos, e expressões de sentimentos nos quais faltam vida, quando se explicam dizendo que ficam escondidos e quietos. Importante lembrar que, ainda assim, a maior parte dos alunos demonstrou sentimentos positivos perante a instituição.

As expressões das crianças sobre a sala de aula vão ao encontro do que demonstrou um estudo em uma escola de Santa Catarina com alunos do sétimo ano fundamental ao terceiro ano do ensino médio. A pesquisa elencou, entre todos os espaços da escola, aqueles que eram os preferidos pelos discentes; onde a sala de aula figurou entre as últimas posições, tendo como justificativas as atividades monótonas, provas, cobranças, o não poder se expressar, não gostar de estudar, perceber o ambiente como sufocante, a má conservação do ambiente e a falta de identificação com as pessoas. No sentido oposto, no local de preferência dos alunos figurou o pátio, sendo este considerado

“um lugar privilegiado diante da redução progressiva das áreas de lazer nas cidades” (FELIPPE, RAYMUNDO e KUHNNEN, 2013, p. 1.029).

Assim, podemos inferir que, dentro da sala de aula, os imperativos da escola configurada para atender aos interesses da formação para o capital da era industrial permanecem. Atendem a esses pressupostos, aqui: a dicotomia *corpo e mente*, a lógica temporal e, ainda, o sentimento de opressão do aluno, que se sente invisibilizado dentro desse espaço.

De modo espontâneo, após a execução da atividade solicitada, os alunos começaram a catar partes de plantas presentes no jardim e surgiram brincadeiras. Uma delas foi um duelo com espadas, constituídas por caules de carnaúba. Outra foi a confecção de um arco e flecha com gravetos e fava (Figura 20). Trouxeram ainda algumas falas, como: “*Eu quero ser livre, não quero ficar preso nessa escola!*” e “*Tinha que ter mais espaço.*”



Figura 20. Confecção de arco e flecha com elementos naturais presentes no jardim, de maneira espontânea. Acervo pessoal.

Apesar de a atividade planejada ter uma dimensão que envolve o corpo, pensamos que o ocorrido após a mesma traz uma riqueza ainda maior do que ela própria pôde evidenciar, pois se configura um brincar livre; ademais, aconteceu sem que houvesse uma intenção predeterminada, entre frestas abertas num tempo não combinado. Para Sarmiento (2004, p.2), a infância é

[...] o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças.

Foi a corporificação vinda de um imaginário inventivo presente no mundo infantil, que vê possibilidades de se manifestar a partir da brincadeira e, nesse caso, encontrou seus brinquedos facilitadores em elementos da natureza.

A corporificação, segundo o Dicionário on-line de Português, é “ação ou resultado de materializar, de tornar concreta uma ideia abstrata, de ser a encarnação física de algo que é intangível; materialização, concretização, encarnação”.²¹ Ela é reproduzida, por exemplo, a partir da manifestação corporal que advém do processo de internalização de preceitos e hábitos que ditam as regras de comportamento. Mas corporificação também pode ser vista como espaço de criação e reinvenção, sendo “compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstróem a si e seu mundo social” (BUSS-SIMÃO et al., 2010, p. 156).

Além das crises de ordem social e ambiental, de dimensões civilizatórias, já apontadas no decorrer do trabalho, vivemos uma crise da instituição escolar, que Sibilia (2012) aponta como uma questão histórico-temporal na qual a escola, configurada há mais de dois séculos para atender os interesses da burguesia industrial e suas demandas por corpos saudáveis adequados ao trabalho, se manteve nos mesmos moldes até a atualidade, onde hoje encontramos alunos totalmente diferentes. Assim, nem ao mercado capitalista neoliberal interessa o tipo de formação oferecida hoje, pois são outros os corpos e subjetividades que se pretendem produzir. Na especificidade do espaço-tempo capitalista, “o capitalismo revolucionou o espaço e o tempo ao redefini-los constantemente de acordo com suas novas exigências e necessidades” (HAESBAERT, 2021, p. 38). Na verdade, concorrem na escola os métodos tradicionais de controle com os imperativos da concorrência, individualismo e gerenciamento próprios, interessantes à ordem empresarial, e cada vez mais propagados pela mídias (que exercem um controle também, mas que é autogerido), as quais possuem um papel preponderante na formação dos jovens e contribuem, assim, para um modo diferente de se estar nessa escola (SIBILIA, 2012).

Assim, a instituição vem perdendo seu sentido. Cabe-nos, a partir do reconhecimento da existência de uma crise e do entendimento dos interesses que a escola serve, nos questionar se desejamos, enquanto sociedade, que nossas crianças e jovens continuem seguindo essa lógica e, para além, se eles querem servi-la (SIBILIA, 2012). O

²¹ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corporificacao/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

espaço não pode ser dissociado do tempo em que está, e tem sido esta a impressão que por vezes temos da instituição escolar. Com isso, ousamos dizer que a sociopoética enquanto metodologia utilizada nesta pesquisa, que estabeleceu diálogos que partiram do reconhecimento de problemas cotidianos reais dos estudantes envolvidos, pode representar uma alternativa interessante para que emergjam solidariedades, e possibilidades de se pensar na escola que eles querem construir, por devires outros.

O espaço [seria] um feixe de trajetórias sempre em processo. [...] a sua permanente abertura (ou não) para a realização de novas trajetórias é condição fundamental para que uma nova (geo) história possa ser produzida. Espaço, assim, é resultado indutor da multiplicidade que compõe a dinâmica social. É nesse sentido que o espaço é também a dimensão do reconhecimento do Outro, um outro que não está “atrás” (temporal e espacialmente), mas que coexiste – encontra-se, respeitada sua própria trajetória, do nosso lado (HAESBAERT, 2021, p. 40).

Se nossas crianças passam o maior tempo de uma das fases mais importantes de suas vidas na escola, reivindicamos que sejam territórios que possam proporcionar, para além e junto aos aprendizados, vivências significantes, alegres e criativas.

Os confetos elaborados para a vida na instituição escolar foram: aprendizado – diversão – futuro melhor – brincar – mudar as coisas – brigas - aprisionamento.

6.2.3. Uso e ocupação das áreas abertas na escola: território-corpo num território com vida, o Jardim do Amor

Em grande parte dos prédios escolares e, principalmente, os localizados em regiões urbanas, foram priorizadas as construções de salas de aula, espaços fechados considerados aptos à aprendizagem, em detrimento do aproveitamento das áreas abertas, que são escassas. Essa é a realidade praticada com vistas a dar conta da necessidade por escola nesses territórios, ao mesmo tempo em que a ocupação do solo é alvo de acirrada disputa pela especulação imobiliária. Especificamente na Escola Municipal Mem de Sá, onde ocorreram as práticas da pesquisa, esses espaços ao ar livre são poucos, mas não inexistentes.

Experiência de Martins (2019) relatou a construção de áreas de jardim nessa escola. No desenvolvimento da pesquisa, espaços que eram subutilizados na instituição foram adaptados ao cultivo de espécies de plantas que instigassem os sentidos, constituindo um jardim sensorial. As atividades foram elaboradas e praticadas em

conjunto com alunos da escola, agregando, sempre que possível, demais componentes da comunidade escolar. A partir delas, foram demonstrados: mais aproximação com a natureza, oportunização de formas lúdicas de aprendizado, maior sentido de pertencimento escolar, bem-estar e mudanças comportamentais.

Ao construir, as crianças experimentam de forma integral a possibilidade de serem criadoras de territórios, ainda que num plano utópico, o que retroalimenta também a crítica sobre os espaços vividos. O conceito de experiência [...] se relaciona à democracia, pois permite uma intercomunicação do eu com o mundo por meio de emoções e ideias, e é completa justamente por incorporar conhecimento (AZEVEDO, 2019, p. 231-232).

No decorrer da presente pesquisa, estes mesmos espaços foram tomados para que ocorressem atividades de plantio, poda e renovação do solo, práticas com manuseio de ferramentas de jardinagem (Figura 21), identificação de espécies a partir de um aplicativo de celular e posterior confecção de plaquinhas com os nomes das plantas e de um livro com as características delas para consulta. Desde o princípio do processo, as crianças demonstraram grande interesse em participar das atividades, e manifestaram curiosidades em especial sobre as espécies animais que habitam o jardim (Figura 21A), plantas invasoras, venenosas e medicinais, flores e frutos, assim como o desejo de conhecer mais sobre o solo e a água. Através das práticas realizadas no jardim, os alunos foram instigados a elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos de seus interesses. A partir daí, buscou-se entender e compreender *como* são produzidos os conhecimentos, isso influenciando o *quê* (o conteúdo, o significado) dos conhecimentos produzidos.

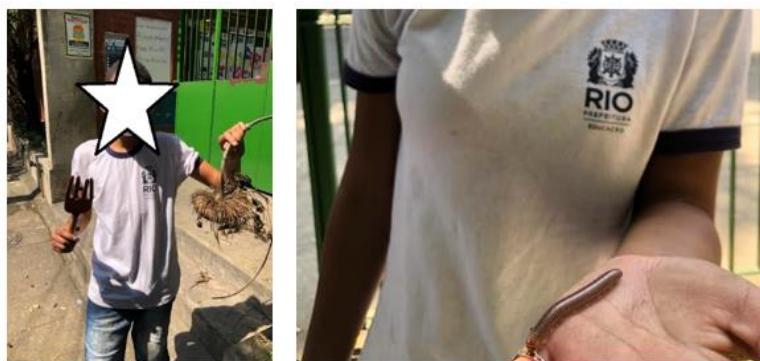


Figura 21. Atividade de retirada de espécie invasora com uso de ferramenta. Figura 21A. Participante aprecia um gongolo, espécie presente no jardim. Acervo pessoal.

Foi também realizado o batismo do jardim, com colocação de placa com o nome (Figura 22) escolhido a partir de consulta e votação realizadas pela turma com os

demais alunos e funcionários da escola. No Jardim do Amor, como passou a ser chamado, foram orquestrados também momentos de diálogo e atividades sobre temáticas originadas dos objetivos da pesquisa a partir da metodologia sociopoética, tendo as áreas dos jardins como espaço de encontro. Por vezes, as conversas tomavam outros rumos a partir das trocas estabelecidas entre os copesquisadores, conforme prevê a metodologia. Buscou-se deixá-los à vontade na participação, sem que fosse exercido controle sobre o desejo de cada um em estar ou se manifestar. A partir dos diálogos, foram elaborados problemas e confetos sobre o fenômeno do emparedamento escolar, em que possam influenciar as vivências nesses espaços dentro da escola.



Figura 22. Alunos confeccionam placa para batismo do jardim. Acervo pessoal.

Considerando a realidade de supressão de áreas naturais nas cidades, assim como de espaços adequados para a oportunização do brincar e momentos nos quais as crianças sintam-se livres e possam exercer sua autonomia, ressaltamos a importância do aproveitamento de áreas externas dentro da escola nesse sentido, assim como de locais do território que possam ser frequentados com intencionalidade pedagógica. Para além do brincar, “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” (TIRIBA, 2010, p. 9).

A seguir, as atividades desenvolvidas com inspiração na sociopoética.

Produção de desenhos seguida de contra-análise

Uma das atividades elaboradas a partir de inspiração na sociopoética foi a produção de desenhos, seguida da contra-análise deles. Considerando a vida ocidental

antropocêntrica, o tema sugerido para as produções foi a pergunta “O que é natureza para você?”



Figuras 23 e 23A. Desenhos de alunos copesquisadores sobre a temática "O que é natureza para você?". Acervo pessoal.

De um total de 13 desenhos produzidos, observou-se que a maior parte deles retratava animais, plantas, campos, fontes de água, sol, solo e nuvens. Dentre eles, cinco ilustraram construções humanas e somente dois inseriram seres humanos. Destes dois, ambos colocaram crianças brincando em meio aos ambientes naturais.



Figuras 24 e 24A. Desenhos de alunos copesquisadores sobre a temática "O que é natureza para você?". Acervo pessoal.

Na figura 24A, inclusive, foram colocadas falas a alguns personagens-robôs, admirados com a beleza da natureza; e a uma criança, que diz: “Gramma boa de pular!”.

Em encontro posterior à confecção dos desenhos, foi realizada atividade de contra-análise, em que as hipóteses elaboradas pela facilitadora através de uma análise dos desenhos foram levadas à discussão com o grupo. O encontro deu-se na área do jardim, com os trabalhos dispostos no chão para melhor visualização. Na mesma ocasião, num dia ensolarado e fresco, enquanto cruzavam o portão que sai do pátio e dá acesso ao jardim, um dos alunos expressou-se, demonstrando alívio: “Ahhh, que bom!”

A primeira pergunta feita pela facilitadora (F) para instigar o diálogo foi “*Quais são os elementos mais comuns nos desenhos produzidos pelo grupo?*”, no que o grupo-pesquisador (GP) respondeu: “*Os mais comuns são mata, árvores, animais, nuvens, sol...mas também têm pessoas em um ou dois desenhos. Nos desenhos, estão presentes natureza, seres humanos e animais.*”

Como preconiza a sociopoética, os diálogos vão acontecendo entre o grupo, e o facilitador somente intervém para direcionar, caso necessário. Surgiram então outras falas que desviavam o curso:

GP: *As árvores são importantes, pois sem elas não haveria oxigênio. Sabia que tem uma empresa, a AMBEV, que está plantando um monte de árvores?*

A facilitadora questionou o grupo sobre qual seria o interesse de uma empresa de bebidas, que extrai água da natureza, em plantar árvores. Surgiram então ideias de que, se eles precisam de água para a fabricação, precisam plantar árvores, que não o fazem para preservar a natureza ou por serem *bonzinhos*, mas para manterem seus recursos e, assim, seu lucro. Continua o diálogo:

F: *Por que a maioria de vocês não colocou humanos como parte da natureza? Nós fazemos parte, sim ou não?*

GP: *Os índios fazem parte da natureza. Eles são praticamente animais. Mas todos os seres humanos são um tipo de animal...nós somos mais evoluídos, os índios não usam roupa. Alguns são canibais, mas só os que ficam mais escondidos na mata.*

Foram levantadas, ainda, questões sobre a origem da humanidade:

GP: *Primeiro vieram os macacos, e depois os índios, e depois viemos nós. Mas não viemos de Adão e Eva?*

Importante lembrar que um dos valores da sociopoética consiste não em julgar as falas do grupo, mas perceber como eles pensam em conjunto. Nessas falas, observamos que a visão de mundo de cada um está presente no que defende, assim como a possibilidade de se fazer inserir mais complexidade a partir de valores dos demais em cada um nas trocas em diálogo. Assim, ao mesmo tempo em que percebemos a dualidade *ser humano X natureza*, vemos também a inclusão do homem branco enquanto natureza, por ser colocado como um tipo de animal análogo aos indígenas, no entanto, a colocação de que somos mais evoluídos, como pressuposto da nossa cultura ocidental. Nas falas seguintes, divergem questões de ordens evolutivas e religiosas, na forma de mais um binarismo típico do ocidente.

Técnica dos sentidos

A prática da técnica dos sentidos revelou-se um momento de interação entre os alunos e de resgate de memórias afetivas. Ao sentir um cheiro ou experimentar uma textura, eles deveriam associar de alguma forma o que sentiram ao tema da pesquisa, o desemparedamento. Ao exercerem o sentido olfativo a partir do aroma de algumas espécies extraídas do jardim, trazemos as seguintes falas:

O cheiro lembra seriguela, que eu comia na roça do meu avô...

Lembrei de outro dia. Eu estava empurrando um pneu e caiu na vala. Desci pra buscar. Tinha um mato lá com o mesmo cheiro.

Me lembrou de quando eu brincava de guerra de mamona.

Esse cheiro me lembra caldo de maçã, quando se morde.



Figura 25. Técnica dos sentidos. Acervo pessoal.

Uma das espécies instigava também o tato, e um aluno relatou a lembrança de brincadeiras com bichos de pelúcia.

Embora tivéssemos uma linha de pensamento a ser seguida, notou-se que as associações se deram de forma livre, de maneira que os participantes não mantiveram a preocupação de associar o que sentiam ao tema proposto. Mesmo assim, a maior parte das falas relatou pedaços da história de vida das crianças em ambientes abertos, o que fez com que mantivéssemos uma associação mais forte dos sentidos com locais desse tipo, onde geralmente a movimentação é mais livre. Importante ressaltar ainda a diversidade de manifestações para uma mesma espécie apresentada, pois as memórias despertadas são diferentes para cada um.

Todas as lembranças relatadas pelos participantes demonstraram-se positivas. Foram retratados momentos relacionados a memórias do sentido gustativo associadas a afetividade familiar, a brincadeiras e vivências em ambientes naturais. Segundo Sousa e Salgado (2015, p. 148), “em situações de estado de humor positivo, a memorização de situações de cunho positivo são facilitadas, por outro lado, o mau humor propicia o registro de memórias e palavras de cunho negativo”. Assim, podemos inferir que a atividade realizada foi um momento de alegria para os participantes, numa demonstração da importância da ludicidade e da invocação aos sentidos na ligação entre o cognitivo, sensorial, emocional, afetivo e tanto quanto mais possa estar interligado favorecendo a constituição de aprendizados e de seres humanos que sentem e aprendem com o corpo inteiro. Práticas desse tipo também favorecem a formação da própria identidade, pois:

A memória faz de nós aquilo que somos e podemos vir a ser, pois cada lembrança recordada ou esquecida faz com que sejamos sujeitos únicos, uma vez que, para duas pessoas, vivenciando a mesma situação, a forma como esse conhecimento será armazenado será distinta, levando a pontos de vista diferentes que, por sua vez, trarão recordações diferentes. O conjunto de memórias de cada pessoa influencia a sua personalidade (SOUZA e SALGADO, 2015, p. 2).

Neste dia, a atividade foi desenvolvida dentro da sala, pois o dia estava muito quente e a sensação térmica bem alta do lado de fora. Na mesma ocasião, ao término da atividade, os alunos manifestaram o desejo de aproveitar os olhos vendados para brincar de um jogo conhecido como *cobra-cega*, o que representou um momento de diversão e alegria dentro da sala de aula, em mais uma manifestação espontânea pela brincadeira (Figura 26).



Figura 26. Momento espontâneo após a técnica realizada. Acervo pessoal.

Técnica dos lugares geomíticos

Para desenvolvimento da técnica dos lugares geomíticos, foi proposto que os alunos fizessem desenhos ou escrevessem de acordo com a seguinte questão: “Se o jardim fosse uma ponte, como seria essa ponte?” E, em seguida, “E se o jardim fosse um vento, como seria?” A Figura 27 é o desenho de uma das participantes, onde retrata o jardim como uma ponte que entremeia uma cidade sem cor, verticalizada e sem vida e um espaço bonito, alegre, colorido: um lugar com natureza.



Figura 27. Desenho de aluna ilustrando como seria se o jardim fosse uma ponte. Acervo pessoal.

Foram também ilustradas pontes cobertas de vegetação, com espaços naturais em ambas as pontas e água embaixo. Posteriormente, em outra sessão, nas falas, é evocado o sentido olfativo a partir das plantas, e tátil, quando pensam num vento que, tocando a pele, traz um cheiro. Ao mesmo tempo, o desejo de que essa ponte os transportasse da escola, esse lugar em que falta emanção de vida, para fora dela.

A ponte teria plantas e árvores, e cheiro de flor...

Se fosse uma ponte pra fora da escola, seria maravilhosa...

Passaria um vento com cheiro de flores...

Dentro da mesma proposta, a terceira pergunta foi: “E se o jardim fosse a sala de aula, como seria essa sala?” Nas respostas do grupo-pesquisador, temos:

A sala é muito fechada, então as flores seriam muito murchas.

Se o jardim fosse uma sala de aula, seria um jardim todo queimado.

Interessante observar que os participantes não tomaram a ideia de um jardim como um lugar de aprendizado que configurasse uma sala de aula, mas transportaram em suas mentes o jardim para dentro da sala, esse espaço rígido e sem possibilidades de rupturas, o que demonstra a naturalização desse lugar como hegemônico. Confirmando que veem nela um local sem vida, o jardim também morreria.

Precisaria ser este o único e principal espaço de aprendizado? Colocamos vidas em espaços reclusos todos os dias, privando-as do ar, do sol, dos sons, sabores e texturas várias que poderiam gerar conhecimentos que, com alegria, configurariam verdadeiros aprendizados, os que nos trazem experiência e, assim, nos afetam. Se esta é a percepção que os alunos têm da sala de aula, tida ainda como principal espaço de aprendizagem, que tipo de educação a escola oferece a essas crianças? Para Lara (2010, p.5), “há uma destinação ontológico-histórica do homem para a educação.” Esta seria dada a partir da educabilidade, uma capacidade de cada um em realizar-se; que o que entendemos por educação, na ocidentalidade, abortou em nome da dominação (LARA, 2010).

Se ao longo do trabalho tratamos dessa dominação a partir do controle dos corpos, e esse controle continua se dando da mesma maneira na instituição escolar, entendemos aqui que o desfazimento dessas amarras também deve dar-se a partir do corpo e da corporeidade, entendidos também como territórios. Assim, aqui, inferimos que as crianças, a partir das brincadeiras que exercem nas brechas do cotidiano em cada lugar de convívio, mesmo com seus tempos e espaços reduzidos, estão resistindo à lógica colonial adultocêntrica por meio de seus corpos, para elas, primeiros territórios de luta (HAESBAERT, 2021). Por sua vez, esses corpos são unidos aos territórios que habitam, o que coloca no centro o “comunitário como forma de vida” (IBID, p. 174).

Partindo da sala de aula para as experiências vivenciadas com os alunos no espaço externo de jardim, pensamos nele como um espaço-território que, dentro da escola e a partir de seus usos, foi por nós enquanto grupo, repolitizado no âmbito cotidiano. Esse movimento realizado a partir dos corpos do grupo-pesquisador nesse espaço foi capaz de nos afetar e fazer-nos afetar uns aos outros, direta e incisivamente, o que resulta em modificações nas capacidades de agir (HAESBAERT, 2021). “As conquistas autonomistas através desse “sentir-fazer” cotidiano-local, ainda que aparentemente pequenas, proporcionam os primeiros e cruciais impulsos para o avanço em direção a outras escalas de emancipação” (IBID, p. 179).

Os confetes elaborados para o jardim na escola foram: terra - alívio – flores - liberdade – ar – sol – fuga da sala – sentidos

6.3. O brincar como forma de resistência – a reivindicação a partir do corpo

Para a escola ser melhor, poderíamos começar sempre com alegria. Alegria no dia é sempre bom. – Fala espontânea de um participante, sobre suas percepções da escola.

Segundo Damásio (1994, p. 62):

A essência da tristeza ou da felicidade é a percepção combinada de determinados estados corporais e de pensamentos que estejam justapostos, complementados por uma alteração no estilo e na eficiência no processo de pensamento. Em geral, porque tanto o sinal do estado do corpo (positivo ou negativo) como o estilo e a eficiência do conhecimento foram acionados pelo mesmo sistema, esses componentes tendem a ser concordantes [...].

Seguindo esse raciocínio, os estados mentais e corporais positivos poderiam interferir nos processos cognitivos, influenciando a aprendizagem.

Começo esta seção com uma provocação: o que temos proporcionado de alegria às nossas crianças durante o tempo em que passam na escola? Prezamos tais momentos? Que momentos são esses? Eles são valorizados ou deixados em segundo plano, no tempo que sobra? Aos professores, o trabalho vem sendo significativo? Vemos propósito no que temos feito dos nossos, e dos dias de nossos alunos?

No decorrer dos encontros com as crianças, o que prevaleceu não só como vontade, mas como necessidade do corpo, foi o ato de brincar. Tal comportamento é expressado nos gestos e movimentos, assim como em seus discursos. Seus posicionamentos confirmaram tal elaboração, quando ouvimos reivindicações sobre a falta de tempo e espaços dedicados ao brincar na instituição escolar.

Nos últimos anos, observaram-se ainda a supressão dos espaços e tempos do brincar na educação infantil. Pesquisas de Tiriba (2018) relataram precariedade dos espaços, número reduzido de adultos para o cuidado e educação das crianças, autoritarismo na definição de normas, número excessivo de crianças por turma, e necessidade de mais unidades como fatores de precarização da pré-escola. Contribuem ainda os atrativos tecnológicos, que por vezes substituem a brincadeira convencional. Sugerimos que tais condições possam ter gerado mudanças comportamentais nas crianças

que estão agora mais velhas, talvez com prejuízos cognitivos decorrentes de ausências de oportunização do brincar. Acrescentamos a pandemia do coronavírus como potencializadora quanto a essa questão, já que as escolas foram fechadas.

As cidades crescem, as sociedades modificam-se e com elas seus valores (LEFEBVRE, 2001). As mudanças ocorridas na escola voltada ao sistema neoliberal não vão ao encontro das necessidades sociais e, pelo contrário, agem de forma a intensificar as desigualdades (FIRMINO, 2022). Relatam-se cada vez mais dificuldades das escolas ante a pauperização, baixo rendimento acadêmico, falta de participação familiar (BOF, 2021), agressividade constante e aumento nos índices de violência (FIRMINO, 2022), assim como dificuldades na aceitação de regras (GRIGOLON et al, 2022). No entanto, as regras são apreendidas no brincar, que conduz ao imaginário, como condição da elaboração do pensamento abstrato. Assim, se não brincam quando menores, há uma falha no desenvolvimento proximal, elaborado ao brincar (VYGOTSKI, 1991). Se bem que o questionamento de algumas regras escolares é pertinente...

Na realidade, a sociedade *adultocêntrica* ainda enxerga a infância como uma fase a ser superada, se não a valoriza e acaba com ela cada vez mais precocemente. A dinâmica escolar nos leva a pensar que na passagem do primeiro para o segundo ciclo do fundamental I, por adquirirem maior quantidade de conteúdos escolares, o tempo da brincadeira deve ser suprimido, dando lugar aos estudos. E felizes as que têm essa oportunidade, pois ainda temos crianças que sequer frequentam escolas. Elas trabalham, ajudam os pais nas tarefas domésticas e cuidados com irmãos, e o brincar é com o tempo que sobra, quando sobra. Nessa dinâmica, algumas deixam de brincar. Por vezes, até de sonhar.

Só brinco aos sábados e domingos, porque na semana cuido da minha irmã. – Fala de uma das coparticipantes sobre as oportunidades de brincar fora da escola.

As crianças na faixa dos onze e doze anos nos dizem através de falas e de seus corpos que precisam brincar. Se prezamos mesmo a aprendizagem delas, deveríamos advogar pelas brincadeiras considerando-as como forma de aprendizado, além de previstas como um direito da infância (BRASIL, 1990). Sendo um direito, e sendo a escola um lugar conformado para garantir direitos, por que não ser ela também um espaço de brincar? Ao longo de alguns anos, viemos deixando, cada vez mais, de ser esse espaço. A dicotomia ocidental *mente/corpo* trouxe consigo a oposição *brincadeira/aprendizado*.

Para Vygotski (1991), as necessidades das crianças, em termos mais gerais, incluem tudo aquilo que é motivo para a ação. E a brincadeira envolve ação. Nela, existem várias possibilidades de desenvolvimento, e é no seu fazer que as crianças entram em contato com regras, sejam reais ou elaboradas no contexto do brincar, assim como se estimula a imaginação. Ao brincar a criança é livre para determinar suas ações.

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (Vygotski, 1991, p. 62).

Ao que tudo indica, até agora, as motivações na escola vêm dos adultos, com currículos fechados onde se receita no que a criança deve se interessar.

Freud (2016) compactua com Vygotski sobre a liberdade proporcionada pelo brincar, acrescentando que as crianças reproduzem experiências particulares durante as brincadeiras como donas da situação, e não mais como quem satisfaz as vontades que lhes impõem. Nessa dinâmica, ao mesmo tempo, a criança reajusta os elementos do seu mundo da forma que lhe agrada. Seria a brincadeira como uma dimensão do sonho. “Este sonho acordado e encenado da infância dará lugar às fantasias e devaneios do mundo dos adultos que continuam, por assim dizer, cumprindo a mesma função de um sonho desejante” (FRANCO e VELANO, 2020, p. 36).

Em Melanie Klein, somente a partir da observação da simbolização pela brincadeira permitiu-se a percepção de aspectos sádicos, agressivos e destrutivos da psique infantil no campo da psicanálise com crianças (FRANCO e VELANO, 2020). Winnicott elabora sua teoria do brincar como uma função terapêutica e como modelo da constituição psíquica, a partir das relações dos objetos com a realidade. Os objetos transicionais do brincar nos primeiros anos de vida da criança “serão expandidos para o jogo, para a capacidade de criação, a apreciação artística, o sentimento religioso e o sonho” (IBID, p. 132).

Em filosofias indígenas, a partir das brincadeiras livres as crianças aprendem. Junto à educação do corpo, que é considerado sagrado, educam-se os sentidos, de forma que eles são complementares. Ambos conferem um valor básico de manutenção da existência, pois a partir do corpo suprem-se necessidades básicas, e os sentidos são guias para a sobrevivência no ambiente ao entorno, nesse caso, as florestas. Na etnia Munduruku, as crianças vivem plenamente a fase da infância, de modo que ao seu

término, dela não se sinta falta. Somente entre os 13 e 15 anos é considerada a passagem para a vida adulta. Daí considera-se completada a fase de educação do corpo e dos sentidos e se passa, de forma mais contundente, à educação da mente e do espírito, o que é feito com base na ancestralidade, a partir dos contadores de histórias (MUNDURUKU, 2009).

Ainda na intenção de compreender o brincar, para além dessas teorias, é importante pensarmos que ele é uma construção histórica e social, se fazendo e refazendo através dos tempos. O corpo e a infância são interconexões entre natureza e cultura em que se constroem potencialidades a partir de suas interações sociais e com elementos e seres da natureza, no diálogo, na cultura material e imaterial (BUSS-SIMÃO et al, 2010).

Assim, é importante que se interprete as infâncias considerando o tempo e os espaços em que se inserem. Na atualidade, poderíamos falar em uma infância globalizada. O mercado de produtos culturais voltados às crianças incrementa a oferta de produtos comerciais, se constituindo um dos segmentos econômicos de maior difusão mundial (SARMENTO, 2004). Elas partilham gostos por jogos, brincadeiras, produtos, marcas, desenhos...no entanto, há que se considerar as nuances que perpassam diferentes culturas, fazendo com que haja uma reinterpretação cultural ativa pelas crianças, que cruza culturas globalizadas com culturas comunitárias e se fixa numa base local (IBID).

O uso das tecnologias é um fenômeno mundial que contempla também a infância. Dados do IBGE mostraram que, durante o ano de 2021, a cada 100 crianças com idades entre 10 e 13 anos, pelo menos 82 utilizaram a rede de internet. O celular se constitui o principal meio de acesso (IBGEeduca, 2021). Considerando as relações tecnológicas com a questão do emparedamento infantil, durante as entrevistas com o grupo-pesquisador, questionou-se as crianças sobre a posse e o uso de celular, onde 60% delas respondeu positivamente sobre ter um aparelho. Dados de 2021 do Comitê Gestor da Internet no Brasil mostram que, nas áreas urbanas, 78% das pessoas entre 9 e 17 anos possuem um celular. Entre a faixa dos 11 e 12 anos, 73% possuem (CGI, 2021). Assim, vimos que as crianças da presente pesquisa se encontram abaixo da média do país considerando os dados tanto para a faixa de idade como para as áreas urbanas.

Sobre o tempo de uso, desses 60% (12 alunos) que têm um celular, 6 relataram utilizar por mais de uma hora por dia; 3 usam em média por uma hora; e outros 3, menos de uma hora. Esses dados não foram cruzados com a média nacional, já que a pesquisa do CGI questionou a frequência tomando por base a quantidade de vezes de acesso e não o tempo.

Para efeito de comparação entre vivências e saberes proporcionados ao ar livre e conhecimentos relacionados às telas, as crianças do presente estudo também foram questionadas. Sobre nomes de personagens de filmes, jogos ou desenhos conhecidos, foram elencadas, ao todo pelo grupo, 20 referências. Com relação a animais do bairro, tivemos 10 citações, e 15 nomes de espécies vegetais. Durante o compartilhamento dos dados com o grupo, as crianças ao verem as relações entre os dados comentaram que o normal deveria ser que a natureza estivesse mais comum em suas vidas do que os personagens.

Durante a mostra dos dados das entrevistas para o grupo na contra-análise, dentre as crianças que fazem uso da internet como meio de lazer, houve relatos de que não o fazem por uma vontade inerente, mas por falta de opção:

Eu não prefiro o telefone. Se for pra jogar bola, prefiro a natureza. Mas não tenho natureza perto.

Se fosse meu, eu já acordaria usando. Ficava o dia todo quando eu tinha, porque perto de casa não tem como brincar, é muito perigoso.

Só uso quando não tenho nada pra fazer, tipo varrer a casa, lavar louça...

Pôde-se perceber entre os alunos que o brincar que envolve o corpo em áreas abertas é sempre uma preferência, mas as oportunidades não são tão frequentes. As tarefas domésticas atribuídas às crianças também demonstraram ser comuns e ocupar seu tempo, indo ao encontro das hipóteses de Sarmiento (2004, p. 8) de que houve transformações estruturais ao longo do tempo nas constituições familiares, sendo estas históricas e sociais. “Essas transformações exprimem-se no aumento da monoparentalidade, na precocidade da maternidade [...] e ainda no aumento do número de crianças investidas de funções reguladoras no espaço doméstico”.

Eu faço tarefas domésticas todos os dias.

Minha mãe trabalha pra levar as coisas pra casa, eu tenho que ajudar ela. Ela acorda às 7 da manhã e só chega de noite.

Questionados sobre o que mais gostam quando estão num ambiente ao ar livre, 12 alunos responderam que o que preferem é brincar, 6 gostam mais das plantas, uma tem preferência por passear e outra respondeu que gosta de ir ao rio. Esta última

resposta veio de uma criança que morou em uma região rural. Ao verem os dados, um dos alunos questionou: *“Eu queria saber quem aqui tomava banho de rio. Porque aqui só tem rio podre. O da Paulo de Frontin é podre mais que tudo, é esgoto.”*

Apesar da falta de acesso a áreas naturais, foi identificado o fato de algumas das crianças terem tido mais vivências com a natureza por terem sido residentes em outros locais do país, rurais ou menos urbanizados, como marca do fenômeno da migração das regiões norte/nordeste para o sudeste. Dados do IBGE de 2018 mostraram que 83,5% das crianças brasileiras viviam em áreas urbanas e 16,5% em áreas rurais (IBGE, PNAD Contínua, 2018). Grande parte desse contingente se fixou em áreas periféricas da cidade.

Eu morava no Ceará. Lá, estava o tempo todo em contato com a natureza. Brincava nos açudes, com jumento e outros bichos...

Eu morava no Ceará, perto de São Benedito, na serra, numa cidadezinha pequena chamada Carnabal. Esse nome é porque lá tem muita carnaúba. Vim pra cá com 10 anos. Gostava mais de lá porque quando estava de férias eu ia pra praça, ficava lá até 20h jogando bola, vôlei, pique-pega, pique-gelo, pique-esconde...aqui meu pai não deixa sair muito, e também não dá pra correr porque na vila é pequeno. Só se a gente brincar no prédio, só que passa muito carro, aí fica muito difícil da gente brincar...

Ficou demonstrado pelas entrevistas, ainda, que na presença de áreas naturais o brincar é favorecido, pois as crianças não têm seus movimentos limitados.

Brinco mais fora de casa. Lá tem muitas plantas e mato. Minha tia que limpou lá pra gente brincar.

Eu brincava em lugares onde tinha bastante árvores, na mata. O ar é mais livre e não tinha construção. Mas agora não tem mais. Eles construíram tudo, uns prédios onde era a mata. Antes não era tão perigoso. Agora é muito perigoso.

Na contra-análise dos dados, nessa parte, mais alguns achados sobre as oportunidades de estar ao ar livre, demonstrando que as áreas naturais proporcionam maior sensação de liberdade, assim como a necessidade inerente às crianças pelo gasto de energia, numa fala em que parece que mesmo o correr sem propósito é válido, talvez por um excesso de confinamento que a criança vivencie em sua rotina. Num diálogo entre os alunos:

- *O que eu mais faço é correr.*

- *Por quê?*

- Não sei, me sinto mais livre. Fico dando mortal, corro aleatório...

Apesar de a natureza ser um direito, no entanto, não se observou equidade, tampouco facilidade de acesso a esses ambientes para as crianças do grupo da pesquisa. Quando perguntados sobre a última vez em que estiveram em locais com natureza, 5 alunos disseram ter ido há menos de uma semana; 5 há mais de uma semana; 5 relataram não se lembrar; 3 disseram nunca terem frequentado um lugar desse tipo; 1 há mais de um mês; e 1 há mais de um ano. Dentre os locais visitados, figuram as praias, cuja mais frequentada é a do Flamengo, a Quinta da Boa Vista e o Parque Lage, assim como casas de parentes em outras regiões da cidade. Próximo ao local de moradia, as únicas referências foram uma casa da patroa da mãe de uma das crianças, em Santa Tereza, e uma praça no Catumbi, o que corrobora com a ideia de que áreas de lazer, incluindo com natureza, sejam pouco acessíveis no bairro do Rio Comprido. Um desses relatos durante as entrevistas chamou a atenção para o valor da natureza, em uma das crianças, ir além dos achados sobre o brincar, mas invocar sua espiritualidade numa religião de matriz afrodescendente, na familiaridade e prática com as plantas:

A última vez que fui pra um lugar com natureza foi em Belford Roxo, onde mora minha tia. Plantei peregum, que serve pra banho. Eu sou do Candomblé. Gosto muito, muito, muito. Conheço as plantas usadas, mas não sei os nomes. Tem uma que eu não posso tocar, parece melancia, tem uma espinhosa que é vermelhinha...

Perguntados sobre suas sensações e sentimentos em ambientes ao ar livre, as respostas foram manifestações positivas. Também tivemos alusões à liberdade e ao brincar:

Quando estou num lugar com natureza, me sinto bem, recompondo as energias. [...] O mundo precisava de bastante árvores. Quando estou num lugar assim, me sinto refrescado e bastante aliviado, porque a maioria do ar agora é poluído por máquinas.

Bem, porque tem liberdade e ar puro.

Com mais vontade de brincar...

Livre, me divertindo a cada segundo.

Bem feliz, porque fico livre e brinco bastante.

Me sinto bem, brinco!

Kohan (2003) remete à forma de Platão entender a infância como possibilidade e como devir. Para ele, a ideia das crianças como seres incompletos e inacabados já necessitava ser revista, uma vez que nossa incompletude é inerente a toda a vida. Considera que a infância se constitui sim o momento mais importante, já que conforma o caráter. A escola, assim, não deveria se preocupar em tornar as crianças diferentes do que são, mas possibilitar a crianças e adultos o encontro de *devires minoritários* que não aspiram a reprodução de conhecimentos dados, mas sua interrupção com a propensão de novos indícios. Para ele, esses devires se referem “àqueles lugares do espaço escolar fomentadores de outras potências da vida infantil, de outra política da infância [...]” (BUSS-SIMÃO et al, 2007, p. 161). Assim, consideramos que os espaços de jardim na escola, abertos para encontros entre o novo e o velho, podem representar esses devires e potencializar capacidades criadoras nas crianças como nos adultos.

As reflexões suscitadas pelos estudantes durante a pesquisa podem nos servir como balizadoras, enquanto professores, para atuar em microcontextos, repensando práticas dentro das instituições que possam se não romper, ao menos amenizar essa sensação de aprisionamento gerada pelo sistema escolar na atualidade. Em um contexto macroescalar, é importante pensarmos em proposições de políticas públicas que atuem na reconfiguração das cidades de modo a atender as infâncias que nela habitam, assim como no reposicionamento da escola como um lugar de liberdade, não de restrição dela. Como cidadãs, as crianças possuem direitos a usufruir de espaços públicos de qualidade e que sejam pensados para seu convívio. Como uma ampliação dos espaços de qualidade, entendemos que as áreas com natureza são fundamentais para o desenvolvimento de uma infância saudável e que preze pela coabitação desse planeta entre todas as espécies.

Nos confetos elaborados para a Natureza, temos o brincar: plantas – animais – religiosidade – destruição pelos humanos – lugar de brincar.

Considerações finais

Retomando os objetivos específicos da presente pesquisa, sobre o primeiro deles, infere-se que o fenômeno do *emparedamento infantil* para as crianças do grupo-pesquisador não é uma realidade dada para a maioria delas nos seus territórios, mas ele ocorre em momentos mais específicos. No entanto, todas elas se sentem emparedadas no ambiente escolar, o que configura a escola como um ambiente apartado de sua cultura, contribuindo para a falta de sentido da instituição, como relatado em outros estudos.

Sobre o segundo e terceiro objetivos, considerando algumas das situações nas quais as crianças vivenciam o emparedamento em seus territórios, ele se dá pelos seguintes motivos, elaborados como problemas pelos grupo-pesquisador: falta de amigos para brincar, perda da rua como espaço, falta de espaço, medo da violência, tráfico de drogas, alto fluxo de veículos, falta de lugares para o lazer, falta de acesso a áreas naturais e demandas com tarefas domésticas.

Conceituando o emparedamento dentro da escola como uma realidade para todas elas, os motivos identificados para que ele ocorra residem principalmente na aplicação de métodos tradicionais de ensino, com excessivo exercício de controle sob os alunos, onde não se valorizam as áreas externas da escola, assim como na falta de estrutura física e organizacional da instituição. Observou-se, com isso, que as crianças se sentem presas dentro do ambiente escolar, não veem prazer nos estudos que envolvem exclusivamente a concentração cognitiva, dando preferências às atividades que envolvem movimentos físicos e aos momentos em que, escapando à ordem, conseguem brincar.

Dentro do quarto objetivo, a sociopoética se mostrou uma metodologia para atingi-lo. Através dela, foi possível estabelecer momentos dialógicos entre os alunos do grupo-pesquisador, que desenvolveram raciocínios sobre suas próprias realidades e problemas vivenciados em suas comunidades e na escola. As conversas tecidas entre o grupo a partir de questões levantadas pela facilitadora demonstraram como as interferências entre os membros do grupo favoreceram as elaborações dos pensamentos de cada um, sendo passíveis para suas constituições de visões de mundo, gerando mais complexidade ao pensamento. Complementando, “[...] o mundo ou mais amplamente o universo são, na verdade, muitos mundos, ou melhor, o mundo que queremos [e que, em parte, ainda temos] é um mundo onde cabem outros mundos” (HAESBAERT, 2021, p. 214).

Estabelecidas relações dialógicas entre o grupo, foi possível perceber que os alunos do grupo-pesquisador se apropriaram das práticas nos ambientes externos da

escola, traçando paralelos entre as vivências nesses espaços e a realidade deles no território em que vivem, identificando algumas dessas realidades como problemas. Ainda assim, ponderamos que, mesmo tendo na escolha da metodologia a intenção de fazer da pesquisa um processo onde as crianças pudessem se sentir protagonistas e pensadoras de suas realidades, existem limitações no exercício das práticas, já que os objetivos tinham como propósito uma exploração acadêmica, realizada por uma pessoa adulta com intenções predeterminadas. Mesmo que os caminhos tenham sido repensados no intuito de fazeres menos colonizadores, não podemos negar a permanência desse caráter.

Levantamos aqui o paradoxo identificado no decorrer do estudo para orientar nossa linha de pensamento à guisa de conclusão, na intenção de provocar a reverberação de pensamentos que instiguem outros modos de se pensar a escola. Ao mesmo tempo em que a instituição é, na visão das crianças, um lugar referência para o brincar e um dos principais espaços de convívio social, ela é, ao mesmo tempo, um lugar que aprisiona, silencia e imobiliza os corpos. Corpos estes que não podem ser tratados de modo neutro e universal, pois têm “raça, sexualidade e gênero – além, é claro, de idade e classe socioeconômica” (HAESBAERT, 2021, p.166). Assim, aqui tratamos das crianças, subjugadas a regras o tempo todo e, em particular, das crianças de áreas periféricas da cidade.

Seria a escola um território em disputa entre o mundo adulto *dinheirocêntrico* e a infância atual reivindicando uma escola diferente? Por um lado, o sistema hegemônico investe o tempo todo em aculturar as crianças para sua permanência, ora precisando de seus corpos sadios para o trabalho, ora de suas mentes alienadas para a sustentação desse poder; por outro, o que vemos hoje são crianças que já não se contentam com os métodos tradicionais de ensino praticados na maior parte das escolas públicas, que geram menores gastos com infraestrutura.

Vivenciamos crises das quais citamos as de ordem social e ambiental, onde a escola como espaço educativo que recebe as infâncias diariamente poderia se configurar num espaço de mudança. No entanto, estudiosos apontam que ela mesma também vivencia uma crise. O espaço entre quatro paredes e uma média de 30 alunos para um professor com sua voz, um quadro e materiais didáticos já não se revela suficiente diante um mundo cheio de novidades e informações cada vez mais rápidas, e de uma cidade que não agrega suas crianças. Mesmo o tempo que um dia que chamamos de recreio não existe mais. Agora basta o tempo de comer e retornar ao espaço fechado, a sala de aula. Simulamos uma fábrica? Faltam vivências, e é na brincadeira que elas são possíveis.

Assim, acontecem sobremaneira a qualquer tempo e em qualquer espaço, sob olhares ou não, à revelia da vontade dos adultos, sobretudo os professores que se encontram mais sobrecarregados a cada dia por tentar manter o controle que a dinâmica exige.

A partir dos estudos sobre os territórios e traçando paralelos com a dimensão infantil, pudemos tecer conexões que mostraram como o pertencimento atua na constituição das identidades e no vínculo com esses territórios, que se estabelecem a partir das vivências brincantes. Apontamos a brincadeira como um meio de resistência exercido nesses territórios ou, por que não, de re-existência da infância dentro dos espaços escolares, numa busca por acolhimento de seus saberes, criatividade e curiosidades, de seus corpos ávidos por movimentação, de questões que sejam mais pertinentes a essa fase da vida.

Os usos de áreas externas da escola e, aqui, no caso com o aproveitamento das áreas de jardim, se mostraram importantes no sentido do entendimento de que a sala de aula, fechada e sem vida, não contempla mais as formas da infância hoje e que, ademais, precisamos reivindicar uma educação que contemple a ideia de que todas as formas, vivas e não vivas, estão conectadas em coexistência, no que nos coloca como integrantes de um cosmos, na contramão das ideias ocidentais antropocêntricas, patriarcais e monocultoras de controle. Para isso, a escola precisa atuar na construção de novas horizontalidades a partir da base da sociedade territorial (HAESBAERT, 2021), agregando as experiências infantis espontâneas, que configuram modos de aprender, estar e ser no mundo, visando formas de acontecimentos solidários.

Assim, o brincar foi aqui colocado como um tipo de luta encantada, numa forma das crianças jogarem contra o que as oprime, como aspecto que se diferenciaria de outras formas de resistência, como o isolamento social (MOREIRA e SILVA, 2015). Brincar é uma das formas de resistir a um sistema colonial desencantado “que opera na quebra dos ciclos vitais, no desarranjo das memórias e na retirada de liberdade do corpo para experimentar as possibilidades de conhecer, aprender e sentir as coisas do mundo” (RUFINO, 2021, p. 77). Por uma escola que agregue questões pertinentes à vida, por espaços com vida, em que se possam conceber o brincar como uma ontologia do ser. Por uma escola reencantada.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. O Bem-Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 2016.
- ACOSTA, A.; BRAND, U. Pós-extrativismo e decrescimento: Saídas do labirinto capitalista. Editora Elefante/ Autonomia Literária. Tradução Tadeu Breda. 2018.
- ACSERALD, H.; MELLO, C. C. do A.; BEZERRA, G. das N. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ALEGRE, M. S. P. Educação indígena colonial: ironias de um projeto. MNEME: Revista de Humanidades. Caicó, v. 15, n. 35, p. 87 -110, jul/dez 2014. Dossiê Histórias Indígenas.
- ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro. Edições Graal. 1985. 2ª ed.
- A MOÇA do sonho. Intérprete: Chico Buarque. Compositor: Chico Buarque e Edu Lobo. In: CARAVANAS. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2017. (2:57). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kIFW6A-ECio>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- ANDRADE, D. F. de. A importância da discussão da condição profissional do docente na formação continuada em educação ambiental. Revista de Educação Pública de Cuiabá. V. 18, nº 38, p. 535-550, set./dez. 2009.
- ANDRADE, D. F. de; FIGUEIREDO, T. F. A formação de educadores ambientais: concepção teórico-metodológica de uma disciplina no ensino superior. In: Pesquisa, Ensino & Processos Formativos: contribuições ao III Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos [recurso eletrônico]/ Harrysson Junio Lessa Gonçalves; Ana Paula Leivar Brancaloni (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.
- ANTUNES, R. O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARIÈS, P. História Social da Criança e da Família. Editora Guanabara Koogan S.A. Segunda Edição Brasileira: 1981.
- AZEVEDO, F. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 65 (150): 407 – 25, mai./ago., 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em 18/01/2022.
- AZEVEDO, G. A. N. Sobre o habitar das crianças no espaço público: desenclausurando a infância. In: Diálogos entre Arquitetura, Cidade e Infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019. ISBN: 978-85-88341-82-1.

BACHELARD, G. A Poética do devaneio. [Tradução Antônio de Pádua Danesi.] São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. A poética do espaço. São Paulo. Martins Fontes. 1993.

BARBOSA, J. L. Territorialidades da cultura popular na Cidade do Rio de Janeiro. Pragmatizes – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura. Ano 4, n. 7, semestral, set. 2014.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. Del Rio; MELLO, A. da S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. Movimento: Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 6, n. 10, 2019. ISSN 2359-3296

BARREIRA, S. Alertas de desmatamento na Amazônia batem recorde no fim do regime Bolsonaro. Observatório do Clima. 6 de jan. 2023. Disponível em: <https://www.oc.eco.br/alertas-de-desmatamento-na-amazonia-batem-recorde-no-fim-do-regime-bolsonaro/>. Acesso em 16 jan. 2023.

BARRETO, Eduardo Sá. O capital na estufa: para a crítica da economia das mudanças climáticas. Rio de Janeiro, Consequência: 2018.

BENTO, F.; SANCHES, S.H. D. F. N. A ilustração brasileira e a atuação dos bacharéis. P. 4734 – 4750. Anais do Congresso Nacional do CONPEDI. Brasília, DF. Nov./2008.

BIESTA, G. A Boa Educação na Era da Mensuração. Outros Temas. Tradução Tereza dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa. Vol. 42, n. 147. P. 808-825. Set./dez. 2012.

BOF, A. M. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros do Ensino Fundamental a partir no novo Plano Nacional de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). In: Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: cenários do direito à educação. DOI: <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4886>. 2021.

BOFF, L. Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela Terra. Editora Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro. 1999.

BORGES, J. O.; LEITE, D. A. R. A temática ambiental no ensino superior: abordagens propostas em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Revista Pesquisa em Educação Ambiental, 2022. DOI: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/16350>

BOTTA, F. S.; ROYER, M. R.; JUNIOR, C. M. L. Concepção de Educação Ambiental presente nos cursos de Pedagogia. Revista de Ensino em Educação e Ciências Humanas. V. 19, n° 2, p. 122-129. 2018.

BRAGA, H. M. A metáfora viva de Paul Ricouer: a passagem icônica, o discurso especulativo, a filosofia: supremacia da epífora. Último Andar: 2010.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STREK, Danilo Romeu. Pesquisa participante: o saber da partilha. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 11 de agosto de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 6 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 02 mar. 2022.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei N° 221, de 15 de abril de 2015. Senador Cássio Cunha Lima. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pls-221-2015>. Acesso em 19 de agosto de 2022.

BRASIL. Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e Pressupostos Pedagógicos. Ministério da Educação. 2019.

BUSS-SIMÃO, M.; MEDEIROS, F. E. de; SILVA, A. M.; FILHO, J. J. da S. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151 – 168, dez. 2010.

CAMPOS, R. F.; DURLI, Z. Infância confinada: liturgias de escolarização e privatização da Educação Infantil. Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de Pandemia. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 221-243, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79059>

CARLOS, A. F. A. Segregação socioespacial e o “direito à cidade”. Geosp – Espaço e Tempo (On-line), Vol. 24, n. 3, pag. 412 – 424, dez. 2020. ISSN: 2179-0892.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. – Especial, p. 1015 – 1035, out. 2007.

CBD. Convention on Biological Diversity. Recommendations for Increased Focus on Connecting People with Nature to inspire enhanced action on Biodiversity Conservation. Fourteenth meeting. Sharm El-Sheikh, Egypt, 17-29 November 2018.

CEBALLOS, G.; EHRLICH, P. R.; RAVEN, P. H. Vertebrates on the brink as indicators of biological annihilation and the sixth mass extinction. PNAS. Latest Articles. 2020. DOI: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1922686117

CÉSAR, M. R. A. Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle. Tese de doutoramento sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Facciolli Camargo. Universidade Estadual de Campinas. 2004.

CGI.br/NIC.br. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/kidsonline/2021/criancas/A1/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLAGRANDE, E. A.; FARIAS, L. A. DOSSIÊ – Educação Ambiental e a Escola Básica: contextos e práticas. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e81232, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.81232>

COLAGRANDE et al. Educação Ambiental em Escolas Municipais de Diadema, SP: estudo de características e práxis. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21020, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210020>

COLIGAÇÃO BRASIL DA ESPERANÇA. Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil. Lula – Alckmin 2023-2016. Tribunal Superior Eleitoral. Ago. 2022. Disponível em: https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2022/BR/BR/544/candidatos/893498/5_1659820284477.pdf. Acesso em 17 jan. 2023.

COLOMBANI, Fabiola.; MARTINS, Raul Aragão. O movimento higienista como política pública: aspectos históricos e atuais da medicalização escolar no Brasil. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n.1, p. 278-295, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9788>>. ISSN: 1519-9029.

COSTA, G. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual. Agência Brasil/ EBC. 20 de nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual>. Acesso em 22 de julho de 2022.

COSTA PINTO, L. A. O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 1953.

COWIE, H.; MYERS, C.-A. The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health and well-being of children and young people. *Children & Society*. November 2020. DOI: 10.1111/chso.12430

CUFF, M. COP 27: Brazil's Lula promises zero deforestation in the Amazon by 2030. Article: *NewScientist*. 16 nov. 2022. Disponível em: <https://www.newscientist.com/article/2347429-cop27-brazils-lula-promises-zero-deforestation-in-the-amazon-by-2030/>. Acesso em 17 jan. 2023.

DAMÁSIO, A. R. O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. Copyright, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7611144/mod_resource/content/2/O_ERRO_DE_DESCARTES.pdf. Acesso em 16 de maio de 2023.

DEUTSCH, Sierra; FLETCHER, Robert. The 'Bolsonaro bridge': Violence, visibility, and the 2019 Amazon fires. *Environmental Science & Policy*, Volume 132, 2022, Pages 60-68, ISSN 1462-9011, <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2022.02.012>.

DIAS, L. F. Os Direitos das Crianças e Adolescentes em Artigos Acadêmicos de Educação. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Carmem Lúcia Sussel Mariano. Universidade Federal de Mato Grosso. 2015.

DUNKER, C. I. L. A lógica do condomínio ou: o síndico e seus descontentes. In: *Clínica da cultura e elementos de conexão entre semiótica e psicanálise*. Revista *Leitura Flutuante*. São Paulo. Vol. 1. N.1. 2009.

ELHACHAM, E. et al. Global human-made mass exceeds all living biomass. *Nature*. Vol. 558. Dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5>

ELLIS, E. C. et al. People have shaped most of terrestrial nature for at least 12,000 years. *PNAS*, 2021, Vol. 118, N. 17. e2023483118. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2023483118>

ESPINOSA, B. de. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editora Nacional, Madrid, 1980.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. *Ensino em Revista* · Out. 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-2

FELIPPE, M. L.; RAYMUNDO, L. dos S.; KUHNEN, A. Investigando laços afetivos com a escola a partir de mapas ambientais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 3, p. 1010-1038. 2013. ISSN 1808-4281

FERNANDES, F. *A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. In: BUFFA, E.; NOSELLA, P. 3. Ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

FERNANDES, F. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Vol. 1. 5ª ed. Editora Globo. 2008.

FIGUEIREDO, C. S. de et al. Covid-19 pandemic impact on children and adolescents' mental health: Biological, environmental and social facts. *Progress in Neuropsychopharmacology & Biological Psychiatry* 106 (2021) 110171.

FIGUEIREDO, T. F.; FREIRE, L.; ANDRADE, D. F. de. Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, Vol. 9, n. 1, 2020. ISSN Eletrônico: 2359-4993.

FILHO, E. N. de F.; FARIAS, C. R. de O. A Educação Ambiental nos microcontextos de produção do currículo na escola. Dossiê – Educação Ambiental e a escola básica: contextos e práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e 78254, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78254>

FILHO, L. M. F. F.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 2000.

FILIPE, F. A.; SILVA, D dos S.; COSTA, A. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* 29 (112) • Jul-Sep 2021 • <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296> . Acesso em 12 de julho de 2022.

FIRMINO, I. K. S. Neoliberalismo: escola como reprodutora das desigualdades. *Inter-Ação*, Goiânia, v.47, n.1, p. 218-233, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.70661>.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed., 1984. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2022.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCISCO, J. A. C. Como a população negra foi excluída do processo eleitoral. *Carta Capital*. 18 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/justica/como-a-populacao-negra-foi-excluida-do-processo-eleitoral/>. Acesso em 20 de abril de 2023.

FRANCO, M.; VELANO, S. Razão onírica, razão lúdica: perspectivas do brincar em Freud, Klein e Winnicott. Tese de doutorado. Orientador: Leopoldo Fulgêncio. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia; Universidade de São Paulo/USP. 2020.

FREIRE, A. L. O. Urbanização e mudanças na paisagem e nos tempos da vida: um estudo sobre Vitória-ES. *Ateliê Geográfico*. Goiânia, GO, vol. 5, n. 3, dez./2011, p. 32-56.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. 4ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Coleção O Mundo, Hoje. 17ª ed. Vol. 21. Paz e Terra. 1987.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, S. *Além do princípio do prazer*. Tradução do alemão: Renato Zwick. Revisão técnica e apresentação de Tales Ab'Saber. Ensaio bibliográfico de Paulo Endo e Edson Sousa. 1 ed. Porto Alegre. RS: L&PM Editores. 2016.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Texto copiado integralmente da edição eletrônica das obras de Freud, versão 2.0, por TupyKurumin. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1gI01b79FKEYTMwMmFmMzUtMGZhZi00MGUxLTk0YTItZjVknZc4MDIyZmU4/edit?resourcekey=0-EUPIH-pzyYAJPOmM4r6TbA>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

FREYRE, G. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. Global Editora. 1ª edição digital. São Paulo. 2013.

FRIGOTTO, G. *A reforma do Ensino Médio em São Paulo [recurso eletrônico]: a continuidade do projeto neoliberal* In: KRAWCZYK, N., ZAN, D. (orgs). 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19feNykfJtITXD_dolgC9TnCjwR15DRPF/view. Acesso em 9 de agosto de 2022.

GAUTHIER, J. *A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética*. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./ Fev./ Mar./ Abr. 2004. N. 25.

GAUTHIER, J. *O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais*. Ed. CRV. 2012.

GHIRALDELLI, P. *História da Educação Brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M. *Paulo Freire versus BNCC: perspectivas antagônicas de currículo*. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. PPGE/ UNESA. Rio de Janeiro. Vol. 18, n. 55, p. 293-316. 2021. ISSN ONLINE: 2238-1279

GONÇALVES, G. M.; MARASCHIN, C. *Avaliação das desigualdades de acesso a áreas verdes públicas através do modelo de oportunidade espacial*. *Projectare*. *Revista de Arquitetura e Urbanismo*. N. 12, dez. 2021.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação. N. 15, p. 134 – 158. Set./out./nov./dez, 2000.

GONÇALVES, R. S.; PESSANHA, M. T. C.; MORORÓ, G. M. Pelo direito de permanecer: mobilização política e o acesso a serviços de água e luz nas favelas cariocas no período pós estado-novo. Revista Libertas, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 295-314, ago./dez. 2015.

GOUVEIA, N. Saúde e meio ambiente nas cidades: os desafios da saúde ambiental. Saúde e Sociedade 8 (1): 49-61, 1999.

GRIGOLON, A. K.; DUARTE, C.; ORAGGIO, J.V.; MARSON, R.; DEDESCHI, S. C. de C. Regras Escolares: o que pensam os alunos de Ensino Fundamental I e II. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 5, n. 1. 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p96-127>

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. Universidade Federal Fluminense. GEOgraphia. Ano IX, n. 17, 2007.

HAESBAERT, R. Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021. Libro digital, PDF.

HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. Educ. Soc., Campinas, v. 36. n. 132, p. 743-758, jul./set. 2015.

HAN, B. C. No enxame: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, B. C. Sociedade do Cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010.

IBGE: Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 41. 2019. ISBN 978-85-240-4513-4

IBGEeduca, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/21580-o-uso-do-celular-e-da-internet-pelas-criancas.html>. Acesso em 20 de abril de 2023.

IBGE, PNAD Contínua, 2018.

IEPS - Instituto de Estudos para Políticas de Saúde. Olhar IEPS. Como anda a saúde mental no Brasil? Evolução, desigualdades e acesso a tratamentos. Out. 2021.

ITPS - Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. Dossiê n° 43. O Coronachoque e a Educação Brasileira: Um Ano e Meio Depois. Agosto de 2021. Disponível em: https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2021/08/20210802_Dossier-43_PT_Web.pdf. Acesso em 6 de agosto de 2022

ITPS - Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. A Educação Brasileira na Bolsa de Valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. Cartilha. Outubro de 2020. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em 29 de agosto de 2022.

JANZ JR, D. C. O valor da eugenia: eugenia e higienismo no discurso médico curitibano no início do século XX. *Cordis. História, Corpo e Saúde*, n. 7, jul./dez. pp. 87 – 120. 2011.

JÚNIOR, A. F.; BITTAR, M. Educação Jesuítica e Crianças Negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set/dez. 1999.

JURUENA. M. F.; CLEARE, A. J.; PARIANTE, C. M. O eixo hipotálamo-pituitária-adrenal, a função dos receptores de glicocorticóides e sua importância na depressão. *Rev. Bras. Psiquiatria*. 2004; 26(3):189-201

KLINGLER, Michael & MACK, Philipp. (2020) Post-frontier governance up in smoke? Free-for-all frontier imaginations encourage illegal deforestation and appropriation of public lands in the Brazilian Amazon, *Journal of Land Use Science*, 15:2-3, 424-438, DOI: [10.1080/1747423X.2020.1739765](https://doi.org/10.1080/1747423X.2020.1739765)

KOHAN, W. O. Infância e Educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. M. A atuação do empresariado no novo ensino médio. *Trabalho Necessário*. Vol. 20, n° 42, maio/ agosto, 2022. ISSN 1808-799 X

KRAMMEL, I. R. da F.; BALDIN, N. Ambientalizar a universidade – uma ação possível. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, V. 34, n. 2, p. 275-295. Mai./ago. 2017. E-ISSN 1517-1256

KRENAK, A. *A vida não é útil*. Companhia das Letras. 2020.

KRENAK, A. *Caminhos para a cultura do Bem-Viver*. Organização: Bruno Maia. 2020. ISBN: 978-65-00-13561-9

LARA, T. A. Educação corpo inteiro. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, vol. 17, n.1, p. 203-218, jan./jun. 2010.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

- LAYRARGUES, P. P. Pandemias, Colapso Climático, Antiecológismo: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. São Paulo, v. 15, N° 4: 01 – 30, 2020.
- LEFEBVRE, H. O direito à cidade. Tradução Rubens Eduardo Frias. Editora Centauro. 2001.
- LIMA, V. F.; PATO, C. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. Dossiê – Educação Ambiental: contextos e práticas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78223, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78223>
- LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Universidade Federal do Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019. E-ISSN 1517-1256
- LOUV, R. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. 1 ed. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MACEDO, Elizabeth. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antonio Flavio (org). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus, 1999.
- MACHADO, L. V. A indústria farmacêutica e psicanálise diante da “epidemia de depressão”: respostas possíveis. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 1, p. 135-144, jan./mar. 2014
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158. 1990/1991.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. *Anais...Bauru: USC*, 2004. ISBN: 85-98623-01-6. 10 p.
- MARIANO, C. L. S. Direitos da Criança e do Adolescente: marcos legais e mídia. 2010. 287 f. Tese: Doutorado em Psicologia Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia. *Psicologia Social*. PUC/SP. São Paulo: 2010.
- MARTINS, M. E. P. L. A concepção de universidade no pensamento social de Anísio Teixeira. Monografia. Orientador: Jorge Antônio da Silva Rangel. UERJ, 2011.
- MARTINS, M. E. P. L. Construção de jardim sensorial na escola como possibilidade de interação e aproximação com a natureza para crianças do Ensino Fundamental. Trabalho de conclusão de curso de graduação. UNIRIO. Rio de Janeiro. 2019.
- MARTINS, P.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental Escolar: caminhos e cruzamentos rumo à educação ambiental crítica. *Educazione Aperta*. N. 7. P. 201-222. 2020.

- MOORE et al. Impact of the COVID-19 virus outbreak on movement and play behaviors of Canadian children and youth: a national survey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. (2020) 17:85
<https://doi.org/10.1186/s12966-020-00987-8>
- MORADILLO, E. F. de; OKI, M. da C. Educação Ambiental na Universidade: construindo possibilidades. *Química Nova*, Vol. 27, nº 2, p. 332-336, 2004.
- MORAIS, H. M. M. de et al. Organizações Sociais da Saúde: uma expressão fenomênica da privatização da saúde no Brasil. *Cad. De Saúde Pública* 34 (1). Fev. 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00194916>
- MOREIRA, A. U.; SILVA, D. N. H. Resistance policies by the enchantment: playing in popular culture. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 20, n. 4, p. 687-698, out./dez. 2015. Doi: 10.4025/psicolestud.v20i4.29012
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. Um festival de incerteza. Instituto Humanitas Unisinos. Ed. Gallimard. 2020. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/categorias/599773-um-festival-de-incerteza-artigo-de-edgar-morin>
- MUNDURUKU, D. Educação Indígena: do corpo, da mente, do espírito. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.1, p. 21 – 29, jan. / jun. 2009.
- MUNIZ, A. C. T.; ANDRADE, D. F. de; BUENO, C. Análise histórica da Educação Ambiental na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: reflexões sobre o trabalho transversal e interdisciplinar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. São Paulo, v. 17, n. 3: 208-229, 2022.
- NÍDIO, A. O tempo das crianças e as crianças deste tempo. Emília Araújo & Eduardo Duque (eds.) (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade / Centro de Investigação em Ciências Sociais. ISBN: 978-989-8600-07-3
- NOGUERA, R.; BARRETO, M. Infanciação, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, set – dez. 2018, pp. 625 – 644. ISSN 1984 – 5987.
- OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO. Gestão Escolar para a Equidade Racial. Observatório de Educação Ensino Médio e Gestão. Instituto Unibanco. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/gestao-escolar-para-a-equidade-racial-dialogos-com-macae-evaristo-e-sueli-carneiro#fn3>. Acesso em 22 de julho de 2022.
- OBSERVATÓRIO DE FAVELAS. Corpo Morada: espaços populares como potências e referências para as cidades. Rio de Janeiro, RJ, 2021)

OLIVEIRA, L. de; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. São Paulo, V. 15, n. 3: 36-52, 2020)

O QUE Sobrou do Céu. Intérprete: O Rappa. Compositor: Marcelo Yuka, Lauro Farias, Xandão, Marcelo Falcão e Marcelo Lobato. In: Lado B, Lado A. Warner Music Brasil, 1999. (3:04). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kab3hBdmVoo>. Acesso em 29 de abr. 2023.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

O TEMPO Não Pára. Intérprete: Cazuzza. Compositor: Cazuzza e Arnaldo Brandão. In: O Tempo Não Pára. Philips, 1988. (3:25). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Jcn10Iuu4. Acesso em 01 mai. 2023.

OXFAM BRASIL. *Nós e as desigualdades: Pesquisa OXFAM Brasil/ Datafolha – Percepções sobre as desigualdades no Brasil*. Setembro de 2022. Disponível em: <https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-nos-e-as-desigualdades-2022>. Acesso em 06 fev. 2023.

PACHAMAMA. Intérprete: Baiana System e Claudia Manzo. Compositor: Daniel Ganjaman e Baiana System. In: 3º ATO – AMÉRICA DO SOL. Belo Horizonte: Ilha dos Sapos, 2021. (2:50) Disponível em: <https://baianasystem.com.br/musicas/pachamama/>. Acesso em 28 abr. 2023.

PAIVA, V. P. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 1985.

PALMA FILHO, J. C. *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. 3 ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP- Santa Clara Editora, 2005, p. 61 – 74.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). 3ª ed. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo. Ed. Contexto, 2002. P. 347 – 375.

PASTERNAK, S.; D’OTTAVIANO, C. Favelas no Brasil e em São Paulo: avanços nas análises a partir da Leitura Territorial do Censo de 2010. *Cad. Metrop.*, São Paulo, vol. 18, n. 35, pp. 75-99, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/kCJyFpWtwqqDFkyzYdmvVvC/?lang=pt>. Acesso em 20 jan. 2023.

PEDREIRA, L. O. L.; ANDRADE, F. de N.; FICO, B. V. Nota Técnica nº 37: Índices de áreas Verdes do Município do Rio de Janeiro. Prefeitura do Rio de Janeiro, Conservação e Meio Ambiente. Dez. 2017.

PEDRONI, F. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. *Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES*, ano 4, vol. 3, n. 6, junho 2014.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. Editora Cortez. Coleção Educação Contemporânea. 3ª ed. São Paulo. 1985.

PINTO, J. G. R.; BALBOA, C. A. D. Lógica Cósmica Educativa em la pedagogia. Revista Scientific. Ensayo Arbitrado. Vol. 4, n. 13. Ago./ out. 2019.

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Nature Action. Causas do Covid-19 incluem ações humanas e degradação ambiental, apontam estudos. 22 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/causas-do-covid-19-incluem-acoes-humanas-e-degradacao-ambiental>. Acesso em 14 de julho de 2022.

PRAZERES, Leandro. Armas, meio ambiente e sigilo: os primeiros ‘revogaços’ do governo Lula. Artigo: BBC News em Brasília. 1 jan. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64142127>. Acesso em 17 jan. 2023.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). 3ª ed. História das Crianças no Brasil. São Paulo. Ed. Contexto, 2002. P. 19 – 54.

PROFICE, Christiana. As crianças e a natureza: reconectar é preciso. 1 ed. São Paulo: PandorgA, 2016. ISBN 978-85-8442-157-2

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO. 2005.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

RICOEUR, P. La metáfora viva. Ediciones Cristiandad & Editorial Trotta. 2ª ed. Madrid, 2001. ISBN: 84-7057-440-X

RIO-ÁGUAS/ Fundação Instituto das Águas do Município do Rio de Janeiro. Rios de Janeiro: um manual dos rios, canais e corpos hídricos da cidade do Rio de Janeiro. 1ª ed. 2020.

RIO DE JANEIRO, RJ. Resolução SME N° 250, de 11 de fevereiro DE 2021. Regulamenta o retorno das aulas presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: https://doweb.rio.rj.gov.br/apifront/portal/edicoes/imprimir_materia/709740/4840. Acesso em 19/02/2021.

ROCHA, H. H. P.; GONDRA, J. G. A escola e a produção de sujeitos higienizados. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 493 – 512, jul./ dez. 2002.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. 20, 1-39. 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139

ROSA, Antônio Vitor; SORRENTINO, Marcos; RAYMUNDO, Maria Henriqueta Andrade (orgs.). Dossiê sobre o desmonte das políticas públicas de Educação Ambiental

na gestão do Governo Federal: 2019 – 2022 / Brasília: EAResiste, 2022. (PDF) 32 p. :il. ISBN: 978-65-00-41494-3

ROSÁRIO, A. B. Individualismo contemporâneo e novos arranjos subjetivos na perspectiva da Psicanálise. *Analytica*. São João del-Rei, v. 8, n. 14, janeiro/junho 2019.

RUFINO, L.; CAMARGO, D.; SÀNCHEZ, C. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. *Revista Sergipana de Educação Ambiental/ REVISEA*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. V.7. Número Especial. 2020. ISSN Eletrônico: 2359-4993.

RUFINO, L.; MIRANDA, N. S. de. Racismo Religioso: Política, terrorismo e trauma colonial: outras leituras sobre o problema. *Problemata: R. Intern. Fil.* V. 10. n. 2 (2019), p. 229-242 ISSN 2236-8612 doi:<http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v10i2.49125>.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4, p. 262 - 289, Out./Dez. 2019.

RUFINO, L. *Vence-Demanda: educação e descolonização*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significações*. INCTI/UnB. Brasília, 2015.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Ed. Cortez. 2000.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. Editora Hucitec. São Paulo. 1993.

SANTOS, Milton. O retorno do território. Em: OSAL. *Observatório Social da América Latina*. Ano 6, n. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005. ISSN 1515-3282.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). 3ª ed. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo. Ed. Contexto, 2002. P. 210 – 230.

SANTOS, P. P.; ALVES, G. L. Educação ambiental nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 27, e21032, 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210032>

SARMENTO, M. J. As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M.J. Sarmento, e A. B. Cerisara, (Coord.), *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto. Asa. (9-34)

SATO, M. et al. *Os condenados da pandemia (Livro eletrônico)*. Cuiabá, MT: GPEA – UFMT. Vários autores. ISBN: 978-65-00-03844-6.

SATO, M; PASSOS, L. A. *Arte-Educação-Ambiental. Ambiente & Educação*. Vol. 14, p. 43 – 59. 2009.

SAVIANI, D. A nova lei da educação. Campinas: Autores Associados, 1997, pp. 19-20.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Projeto 20 anos do HISTEDBR. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1983.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12, n. 34. Jan./abr. 2007.

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria. Aumento da depressão na infância e adolescência preocupa pediatras. 19 ago. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/aumento-da-depressao-na-infancia-e-adolescencia-preocupa-pediatras/>. Acesso em 25 abr. 2022.

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria. Nota de Alerta: O papel da natureza na recuperação da saúde e bem-estar das crianças e adolescentes durante e após a pandemia de COVID-19. Outubro de 2021. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/23207d-NA_Papel_Natureza_na_recuper_saude_BEstar_cr_e_adl.pdf. Acesso em 3 de janeiro de 2022.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. P. 32 – 55. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SEABRA, O. C. de L. Territórios do Uso: cotidiano e modo de vida. Cidades, v. 1, n. 2, 2004, p. 181-206.

SIBILIA, P. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? MATRZes. Ano 5, n. 2, jan./jun. São Paulo, Brasil, p. 195-211. 2012.

SILVA, A. F. de S.; BASTOS, A. dos S.; PINHO, M. J. S. Educação Ambiental e Sustentabilidade nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia – Campus VII. Revista Brasileira de Educação Ambiental. São Paulo, V. 16, nº 3, p. 362-376. 2021.

SIQUEIRA, S. A. Rio Comprido: lugar, memória e identidade. Monografia sob orientação do Prof. Dr. André Reyes Novaes. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

SOARES, M. J. G. Reflexões sobre a prática interdisciplinar da Educação Ambiental no contexto escolar. 29ª Reunião da ANPED. GT n. 22: Educação Ambiental. 2006.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação Ambiental como Política Pública. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUSA, A. B.; SALGADO, T. D. M. Memória, aprendizagem, emoções e inteligência. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 101-220, jul./dez. 2015.

SOUZA, Daiane. População escrava do Brasil é detalhada em Censo de 1872. Fundação Cultural Palmares. 16 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=25817>. Acesso em 20 de julho de 2022.

SOUZA, J. A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro. Leya: 2017. ISBN 978-85-441-0537-5

TASSINARI, A. Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25. Campo Grande, MS. Out. 2007.

TEIXEIRA, A. Ciência e Humanismo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. 1955. P.30-44. Disponível em: http://arquivohistorico.inep.gov.br/index.php/educadores-m31p1-cienciaehumanismo-anisioteixeira1955;isad?sf_culture=pt. Acesso em 19 de julho de 2022.

TEIXEIRA, L. H. O. A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sob a percepção de um aluno. Revista Educação em Foco. 10ª ed. 2018.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. / Léa Tiriba; orientador: Leandro Konder. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. In: Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A Educação Infantil no Contexto da BNCC: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação. Maceió, 2016

TIRIBA, Léa. O convívio com a natureza é um direito das crianças? In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (orgs.) Direito ao ambiente como direito à vida: desafio para a educação em direitos humanos. 1. Ed. São Paulo: Cortez. 2014. Coleção educação em direitos humanos.

TIRIBA, L. Pré-Escola Popular: buscando caminhos, ontem e hoje. São Paulo: Cortez, 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. Estudos da Infância – Diálogos Contemporâneos. Revista Teias, vol. 19, n. 52, jan./mar. 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O Direito Humano à interação com a natureza. In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (orgs.) Direito ao ambiente como direito à vida: desafio para a educação em direitos humanos. 1. Ed. São Paulo: Cortez. 2014. Coleção educação em direitos humanos.

TOLLEFSON, Jeff. What a new president in Brazil could mean for science. Nature. Vol. 610. 6 out. 2022.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. N. Educação Ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n° 3/ 2014, p. 145-162. Editora UFPR.

UNIRIO/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Resolução 4.244 de 17 de outubro de 2013. Dispõe sobre a inclusão das disciplinas Libras, Cultura Afro-Brasileira, Educação Ambiental e Cidadania, 2013.

VALLADARES, L. A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 15, n. 44, out. 2000.

VIACAVA, F. et al. SUS: oferta, acesso e utilização de serviços de saúde nos últimos 30 anos. Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, Fiocruz. Av. Brasil 4365, Manguinhos. 21040-360 Rio de Janeiro RJ Brasil. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2018.v23n6/1751-1762/pt>. Acesso em 26 de agosto de 2022.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573–1597, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13545. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 27 jan. 2023.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. Orgs: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo - SP 1991. 4ª edição brasileira

ZUCCHINI, L. G. C. Educação Ambiental na escola pública: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 27, e21057, 2021. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210057>

ANEXO 1_ Roteiro Preliminar de Entrevistas para alunos do 6º. Ano do Ensino Fundamental

Alunos (20 alunos do 6º ano ensino fundamental)

1. Onde você mora? Você gosta desse lugar? Por quê?
2. Onde você costuma brincar?
3. Existe algum lugar com natureza perto da sua casa? Que lugar é esse?
4. Quando foi a última vez que você foi para a natureza perto da sua casa? Quanto tempo ficou lá? O que você fez?
5. Quantos personagens de videogames ou desenhos animados você consegue citar?
6. Você tem um aparelho de celular pessoal? Se sim, quanto tempo por dia você o usa? Quais aplicativos você mais utiliza?
7. Qual é o seu maior medo em relação à natureza?
8. O que você mais curte no ambiente ao ar livre?
9. Que tipos de plantas e animais do bairro você consegue citar?
10. Quando você está numa floresta, num rio, na praia ou no campo, como se sente?
11. Quando foi a última vez que seus pais ou outro adulto o levaram para caminhar, acampar, pescar ou explorar a natureza?

ANEXO 2_Parecer de Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética – CEP UNIRIO

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.486.028

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa, completa e bem redigida, versa sobre a construção coletiva e a manutenção de jardins por estudantes e tem importância acadêmica, científica e social. A pesquisa concerne à resolução CNS no. 510/2016 e está em conformidade com os critérios de eticidade em pesquisa.

A Pesquisa tem base qualitativa e poderá representar um passo importante para a informação e divulgação do significado que o contato com a natureza e a vivência da jardinagem podem ter na educação. Aborda a relevância e a emergência de ações que possam lidar transdisciplinar e consistentemente com a crise deflagrada pela degradação ambiental, apontando também para a gravidade da pandemia da Covid 19, que tem como uma das causas de sua eclosão a degradação ambiental.

A pesquisadora entende que as crianças que vivem em um ambiente urbano sem vegetação no espaço público circundante "perdem cada vez mais a convivência entre pares e com a natureza. São, por vezes, privadas de contatos com o meio natural, o que se faz essencial para seu desenvolvimento cognitivo, o entendimento sobre o ambiente e sua preservação, e sobre seu próprio espaço no mundo."

Os participantes envolvidos na pesquisa são 20 estudantes do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Mem de Sá, com idades entre 11 e 12 anos, dos sexos masculino e feminino, moradores de comunidades próximas, principalmente alunos que residem nos Morros São Carlos e Querosene.

Será usada a sociopoética como metodologia de produção e análise de dados. Após a produção de dados a partir de técnicas artísticas, nas quais intenta-se propor a produção de desenhos e poesias, serão feitas discussões entre o grupo sobre os materiais produzidos metafóricamente, com a interpretação coletiva sobre, de fato, o que eles significam.

A pesquisadora afirma que "serão respeitadas todas as medidas que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-los, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade" e busca demonstrá-lo no texto dos documentos apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto cancelada pela Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

Termo de anuência da diretora da Escola Municipal Mem de Sá.

Foram apresentados o projeto de pesquisa e a brochura explicativa.

Foi apresentado o questionário preliminar, que contém perguntas relativas aos hábitos de lazer

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.486.028

que o meio circundante permite. As perguntas não identificam os participantes e não implicam fatores passíveis de incômodos emocionais, assim como respeitam o anonimato e a incolumidade dos participantes. Segundo o cronograma, o início da coleta de dados será em agosto de 2022 e a Divulgação dos resultados será em fevereiro de 2023.

Apresenta TCLE dirigido aos responsáveis pelos participantes e TALE dirigido aos participantes, garantindo anonimato e incolumidade aos participantes. São ambos explicativos e atendem satisfatoriamente ao universo cognitivo dos participantes. A pesquisadora garante também o acesso aos resultados da pesquisa aos participantes e à instituição que a abrigará.

Apresenta Termo de Uso de Imagem e Voz adequado.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Inserir os relatórios parcial(is) (a cada 6 meses) e final da pesquisa na Plataforma Brasil por meio de Notificação.

Consulte o site do CEP UNIRIO (www.unirio.br/cep) para identificar materiais e informações que podem ser úteis, tais como:

- Modelos de relatórios e como submetê-los (sub abas "Relatórios" e "Notificações" e aba "Materiais de apoio e tutoriais");
- Situações que podem ocorrer após aprovação do projeto (mudança de cronograma e da equipe de pesquisa, alterações do protocolo pesquisa; observação de efeitos adversos, ...) e a forma de comunicação ao CEP (aba "Tramitação após aprovação do projeto" e suas sub abas).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1913942.pdf	23/05/2022 22:23:16		Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_detalhado.docx	23/05/2022	Maria Emília Pereira	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 5.486.028

/ Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	22:18:49	Limeira Martins	Aceito
Outros	Roteiro_entrevistas_alunos.docx	23/05/2022 22:12:14	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	23/05/2022 21:59:48	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
Brochura Pesquisa	BrochuraPB.docx	23/05/2022 21:47:54	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimentoimagemevoz.doc	23/05/2022 16:25:59	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.doc	23/05/2022 16:13:18	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsavel.doc	23/05/2022 15:44:30	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Anuencia.pdf	23/05/2022 15:28:04	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	23/05/2022 15:18:18	Maria Emília Pereira Limeira Martins	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 23 de Junho de 2022

Assinado por:
Michel Carlos Mocellin
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296 subsolo da Escola de Nutrição
 Bairro: Urca CEP: 22.290-240
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep@unirio.br

ANEXO 3_Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME – RJ)



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

À Sr. Coordenadora da E/1ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Maria Emilia Pereira Limeira Martins**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, denominado: **"Jardim na escola e suas contribuições para o Desemparedamento infantil"**, processo **SME-PRO-2022/15376**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro / Plataforma Brasil e da equipe da **E/SUBE/CEF/GAF**.

O objetivo consiste em "compreender o papel das metodologias participativas nos espaços de jardim como forma de transcendência ao emparedamento infantil".

A pesquisadora fará uso de questionário, entrevista semiestruturada, gravação e/ou filmagem com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (turma 1602), da E.M. Mem de Sá, da E/1ª CRE.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até agosto de 2023.

Este documento deverá ser entregue na sede da 1ª CRE.

Rio de Janeiro, 05 de maio de 2023.

Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CAES Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convenios.pesquisas@rioeduca.net



Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA - 05/05/2023 às 11:57:29.
Documento Nº: 964282.17955313-7688 - consulta à autenticidade em
<https://acesso.processo.rio/sigaex/public/app/autenticar?n=964282.17955313-7688>



SIGA