

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E NATUREZA

O QUE NOS ENSINA A HISTÓRIA, A ESCOLA E A VIDA

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello de Souza
Beatriz de Paula Souza
Fauston Negreiros



Realização



Apoio



EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E NATUREZA: O QUE NOS ENSINA A HISTÓRIA, A ESCOLA E A VIDA

ORGANIZADORES

Marilene Proença Rebello De Souza

Beatriz De Paula Souza

Fauston Negreiros

REALIZAÇÃO



**Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia**

APOIO



2023

AUTORES

Marilene Proença Rebello de Souza

Beatriz de Paula Souza

Fauston Negreiros

Beatriz Ferreira Trindade

Clara de Oliveira Buonicore

Giselle Naiby Samayoa Morales

Ian Mouette de Assumpção

Isabela Benelli de Albuquerque

Julia Kalinda de Oliveira Cardoso

Juliana Bicudo Cremonini

Luis Eduardo Pagani André

Nathan Pedro Bernardo Rosa

Thaís de Jesus Avelino

Realização

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia - USP

Apoios

Instituto Alana

Criança e Natureza

Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Pró-Reitor de Graduação

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Rodrigo do Tocantins Calado de Saloma Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Paulo Alberto Nussenzveig

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária

Marli Quadros Leite

Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento

Ana Lúcia Duarte Lanna

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ana Maria Loffredo

Vice-Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Leopoldo Fulgencio

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Marcelo Fernandes da Costa

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum

Presidente da Comissão de Graduação

Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Adriana Marcondes Machado

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional

Maria Inês Assumpção Fernandes

Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação

Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Nicholas Gerard Châline

Coordenador do Centro-Escola

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

Assistente Acadêmica

Sandra Dias dos Santos

Assistente Administrativo

José Carlos da Silva

Assistente Financeira

Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite

Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática

Eduardo Makoto Okamura

Chefe do Serviço de Apoio Institucional

Islaine Maciel

Capa

Thaís de Jesus Avelino

Editoração

João Bosco Carvalho

Maria Dolores R. Carvalho

EQUIPE DE PESQUISA

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

Instituto de Psicologia

Universidade de São Paulo

Coordenadora Geral

Marilene Proença Rebello de Souza

Participantes

Me. Beatriz de Paula Souza

Alunos bolsistas de Graduação

Clara de Oliveira Buonicore

Ian Mouette de Assumpção

Juliana Bicudo Cremonini

Nathan Pedro Bernardo Rosa

Alunos voluntários de Graduação

Beatriz Ferreira Trindade

Isabela Benelli de Albuquerque

Giselle Naiby Samayoa Morales

Julia Kalinda de Oliveira Cardoso

Luis Eduardo Pagani André

Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Universidade de Brasília

Coordenador

Fauston Negreiros

Participante

Me. Thaís de Jesus Avelino

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Educação, infâncias e natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida / Organização de Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza e Fauston Negreiros. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2023.

392 p.

ISBN: 978-65-87596-36-5

DOI: 10.11606/9786587596365

1. Educação. Escolarização. Infância. Pandemia. Covid-19. I. Souza, M. P. R. (Org.). II. Souza, B. de P. (Org.). III. Negreiros, F. (Org.).

LC 7

Ficha elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	10
APRESENTAÇÃO	13
RESUMO EXECUTIVO	23
Educação, infâncias e natureza: o que vivências de escolarização durante e após a pandemia de covid-19 podem trazer de subsídios para políticas educacionais?	
CAPÍTULO 1	46
A Pesquisa: caminhos trilhados	
PARTE I	66
Levantamento historiográfico-documental sobre “Experiências educativas ao ar livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI”	
CAPÍTULO 2	69
Escolas ao ar livre na Europa e em países da América Latina: uma trajetória historiográfica no século XX	
CAPÍTULO 3	112
Experiências educativas em contato com a natureza na perspectiva da Educação Rural no Brasil	
CAPÍTULO 4	144
Da Educação <i>no</i> Campo à Educação <i>do</i> Campo	
CAPÍTULO 5	184
Educação indígena: do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) à Educação Escolar Indígena e o diálogo com a interculturalidade	
CAPÍTULO 6	226
Educação Escolar Quilombola	
CAPÍTULO 7	238
Escolas da Floresta e Educação Ambiental	

CAPÍTULO 8	263
Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil	
PARTE II	279
O que dizem protocolos, educadores, pais ou responsáveis e estudantes sobre a pandemia de Covid-19 e o contato com a natureza, na escola e na vida	
CAPÍTULO 9	281
Protocolos de retorno às aulas presenciais	
CAPÍTULO 10	295
Quem são e o que dizem pais ou responsáveis sobre a vida, a escola e o contato com a natureza, antes e durante o isolamento social	
CAPÍTULO 11	329
O que pensam educadores sobre a pandemia de Covid-19, o retorno presencial às aulas e o contato com a natureza	
CAPÍTULO 12	351
O olhar das crianças sobre a pandemia de Covid-19, o retorno às aulas presenciais e o contato com a natureza	
CAPÍTULO 13	368
Síntese da Pesquisa	
REFERÊNCIAS	379

PREFÁCIO

PREFÁCIO

Vivemos em um dos países mais biodiversos do mundo, cujas árvores, rios, montanhas e bichos encantam os que têm olhos de ver tanta beleza, potência e vida. Todos esses seres, água, pedras, céu e ar dão ainda forma de estar na vida a centenas de povos que aqui habitam há milhares de anos. Uma forma de estar ancorada no presente e no enfrentamento da vida, sabendo-se parte do universo.

E contudo não damos conta de compreender a dimensão da destruição que nos cerca, o tempo que urge, a tristeza guardada em cada espécie e etnia indígena que se vai, sem volta. A combinação de mudanças climáticas, perda da biodiversidade e poluição resulta em sofrimento humano, animal e vegetal e em oportunidades perdidas. As dimensões das crises socioambientais que enfrentamos são múltiplas, mas a resposta é uma só: fazer as pazes com a natureza. Segundo relatório lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente em 2021, esta é a tarefa definidora do século 21. Todas e todos têm um papel a cumprir: governos, empresas, sociedade civil, instituições educacionais, mídia e indivíduos.

No campo da educação é tempo de compreender que métricas e indicadores tradicionais superestimam o modelo escolar vigente e não avaliam as habilidades necessárias para que os jovens enfrentem os desafios do século 21. É fundamental voltar o olhar para os territórios, e como nos instigam os autores do livro Educação de Alma Brasileira, buscar o que a educação brasileira tem de mais original, próprio e bom, capaz de contribuir para a busca por uma educação à altura dos desafios que estão postos. Nesse sentido destaca-se a perspectiva da educação integral que afirma a indissociabilidade entre os desenvolvimentos intelectual, social, cultural, físico e espiritual. Uma proposta que nos instiga a olhar para além da escola, para um território educador. Se quisermos ter alguma chance de enfrentar as crises socioambientais precisamos permitir que o estudante experimente, se vincule afetivamente, analise e aja sobre o mundo ao seu redor e que a escola incorpore esse mundo à sala de aula e apresente, discuta e crie ferramentas de intervenção na sociedade da qual o aluno vem e para a qual volta.

A pesquisa que este livro apresenta busca justamente contribuir para esse

olhar ao que o Brasil faz de potente, criativo e possível no campo da educação e parte de uma pergunta: e se os alunos aprendessem com e na natureza, do lado de fora, ao ar livre, à céu aberto? Como essa vivência pautada na percepção e experiência dos estudantes e educadores podem ser geradoras de conhecimentos? A equipe que se lançou a respondê-la teve a clareza de escolher desde o início a lente do referencial histórico-cultural aliada a um estudo de caso etnográfico com a participação de duas escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade de São Paulo. Para nós, do Instituto Alana, parceiros nesse processo, era importante o recorte etário que abrangesse as crianças do ensino fundamental, já que, em nossa avaliação, a atenção para o tema na educação infantil, ainda que crescente, é maior.

O que o leitor tem em mãos é o resultado de um mergulho longo e intenso, muito bem conduzido e sistematizado, nos caminhos e percursos que a educação ao ar livre e em contato com a natureza teve e tem em nosso país. Desenvolvido em plena pandemia de Covid-19, o estudo também se debruçou sobre como as crises sanitárias influenciaram essas propostas de escolarização. E finalmente, traz achados sobre as contribuições dessas experiências para modelos escolares e políticas educacionais.

Saúdo essa publicação como o resultado concreto da aproximação da academia a um tema ainda pouco explorado, especialmente por meio de olhares sensíveis, amplos e conectados ao papel fundante que a natureza desempenha nos modos de ser e estar das múltiplas culturas que compõem o Brasil. Que seus resultados contribuam para garantir o direito que toda criança tem de vivenciar jornadas escolares potentes voltadas para seu desenvolvimento pleno - físico, cognitivo, cultural, sócio-emocional e político, experimentando com o corpo e com o espírito tudo o que os territórios educativos e a integração de saberes têm a oferecer.

Esta educação conectada com a vida é fundamental se quisermos de fato viver, e não apenas sobreviver, e contribuir no sentido de construirmos uma sociedade mais solidária e sustentável.

Maria Isabel Amando de Barros
Especialista em infâncias e natureza, Instituto Alana

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e satisfação que apresentamos este livro, fruto da pesquisa intitulada “Educação, infâncias e natureza: o que vivências de escolarização durante e após a pandemia de Covid-19 podem trazer de subsídios para políticas educacionais?”. Constituiu-se por meio de uma importante demanda que recebemos do Instituto Alana, mais especificamente do Programa Criança e Natureza. Nossa relação com os colegas do Alana data de um bom tempo e pudemos estreitar nossos laços e aceitar este desafio importante que nos foi apresentado tendo como sede da pesquisa o LIEPPE, Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia.

O LIEPPE completou, em 2020, seus 20 anos de atividades e este convite para a realização de uma pesquisa em parceria foi recebido com muito entusiasmo, por Beatriz de Paula Souza, que há muito tem pesquisado a questão da educação em espaços abertos e em contato com a natureza e por mim, que tenho desenvolvido pesquisas sobre a escolarização e a atuação da Psicologia Escolar e Educacional neste campo, há muitos anos. Convidamos para compor a equipe nosso colega que, naquele momento, em 2020, estava na Universidade Federal do Piauí e que, a partir de 2022, se encontra na Universidade Nacional de Brasília, Prof. Dr. Fauston Negreiros, coordenador do Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas - PECPol - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Universidade de Brasília – UnB, por sua experiência no campo da Psicologia Escolar e Educacional, da pesquisa e das políticas públicas.

O trabalho de pesquisa foi planejado e desenvolvido durante o período mais difícil da pandemia de Covid-19: o de isolamento social. Dessa forma, recebeu grande influência das situações, contextos e desafios impostos pela quarentena e pelo retorno paulatino às atividades presenciais. Na condição de pesquisadores, quando iniciamos o projeto de pesquisa tínhamos a expectativa de que o período de isolamento seria muito menor do que o que de fato ocorreu. Isso nos levou a redimensionar a pesquisa, rever os procedimentos de campo que envolveram observação, entrevistas e contato com as escolas participantes desta investigação.

Hoje, avaliando o percurso de 30 meses que constituíram o tempo de duração da pesquisa considerando desde seu planejamento, execução e realização deste livro, avaliamos que, se por um lado precisamos semanalmente revisar procedimentos, situações e replanejar as atividades investigativas, por outro uma situação com tantos desafios nos instigou a conhecer alternativas, criar possibilidades e debater as necessidades impostas pelo período de isolamento social e de retorno gradativo às aulas presenciais.

É importante ressaltar a participação ativa, incansável e criativa dos estudantes dos cursos de Psicologia e de Pedagogia que estiveram conosco durante esses meses de trabalho. Pudemos contar com alunos bolsistas com apoio do Instituto Alana, recebendo bolsas pela Fundação USP, como Ian Mouette de Assumpção, Juliana Bicudo Cremonini e Nathan Pedro Bernardo Rosa; a bolsista apoiada pelo Programa Unificado de Bolsas da Pró-Reitoria de Graduação da USP, Clara de Oliveira Buonicore, como também estudantes que trabalharam na pesquisa, em suas diferentes fases, voluntariamente: Isabela Benelli de Albuquerque, Giselle Naiby Samayoa Morales, Julia Kalinda de Oliveira Cardoso, Luis Eduardo Pagani André e Beatriz Ferreira Trindade. O envolvimento de vários deles com a temática e o projeto, possibilitou a continuidade dos trabalhos de investigação sobre o tema em 2022 e 2023, agora todos com bolsas da USP.

Este livro está organizado em um Prefácio, escrito por Maria Isabel Amando de Barros, nossa grande incentivadora e companheira na realização dessa pesquisa. Aprendemos demais com ela e com a equipe do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana, com destaque para J.P. Amaral, Laís Fleury, Paula Mendonça e Carolina Tarrio, além da Equipe Matricial de Educação desta importante instituição.

Em seguida, apresentamos o Resumo Executivo da pesquisa, uma proposta muito utilizada pelas instituições, internacional e nacionalmente. Busca apresentar uma síntese dos seus principais achados para o grande público que necessita conhecer, de forma mais geral, mas não menos relevante, do que consiste a pesquisa realizada, quais os principais dados coletados e que conclusões podemos chegar a partir desses dados.

A seguir, o livro apresenta o Capítulo 1, intitulado *A Pesquisa: caminhos trilhados*, reservado especialmente para apresentar as questões e necessidades contemporâneas que motivaram a estruturação e desenvolvimento deste

estudo. Em seguida, expõe o caminho metodológico percorrido pelos pesquisadores nas diversas maneiras de nos aproximarmos às fontes de dados, sejam elas historiográficas e documentais ou empíricas como entrevistas, rodas de conversa e questionários.

A partir desse momento, o livro constitui-se em duas partes. A Parte I, intitulada *Levantamento historiográfico-documental sobre “Experiências educativas ao ar livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI”*, composta por sete capítulos em que organizamos as principais experiências educativas ao ar livre no Brasil e em países europeus e latinoamericanos referentes ao período dos séculos XX e XXI detalhando as experiências por meio de marcadores históricos, utilizando fontes historiográficas e fotografias de época ou que expressem as experiências locais. Na Parte II, *O que dizem protocolos, educadores, pais ou responsáveis e estudantes sobre a pandemia de Covid-19 e o contato com a natureza, na escola e na vida*, constituída por cinco capítulos destaca as vozes das famílias, das crianças e dos educadores que tiveram a generosidade de compartilhar conosco suas perspectivas, anseios, desafios e experiência realizadas no contexto educacional seja anterior, seja durante a Pandemia de Covid 19 e no período de retorno presencial às aulas e como a relação com atividades ao ar livre e em contato com a natureza possibilitam uma série de aprendizagens que constituem a educação integral.

Apresentaremos resumidamente cada um dos capítulos que se fazem presentes nas duas partes do livro.

O Capítulo 2, *Escolas ao ar livre na Europa e em países da América Latina: uma trajetória historiográfica no século XX*, apresenta uma incursão histórica a fim de revelar os principais acontecimentos que perpassam a temática, considerando os aspectos políticos, econômicos e culturais de cada década e seus respectivos marcadores históricos. Seu objetivo central é sistematizar as experiências educativas ao ar livre ao longo do século XX na Europa e países da América Latina. Merecem destaque as narrativas históricas também expressas nos elementos iconográficos, como contribuição à percepção do acesso desigual em relação a diferenças étnico-raciais e de gênero durante o período da primeira república em uma sociedade pós-colonial.

O capítulo 3, *Experiências educativas em contato com a natureza na perspectiva da educação rural no Brasil*, aprofunda-se na perspectiva da

educação rural no país, levando em conta as experiências educativas ao ar livre. Ressalta que o mesmo movimento com base médico-educativa que influenciou nas criações e nas defesas de Escolas ao Ar Livre, também perpassou no ideário dos pensadores brasileiros, via a educação rural. Desse modo, já no início do século XX, dentro da perspectiva médico-educativa, diferentes propostas pedagógicas surgiram, em consonância com as preocupações de modernizar, embranquecer, industrializar e fomentar mão de obra para o trabalho em zonas rurais utilizando técnicas agrícolas, ditas, modernas.

O capítulo 4, *Da educação no campo à educação do campo*, acompanha de forma analítica os processos constitutivos históricos da relação dos povos com a terra, desde o período colonial com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros brasileiros e portugueses da época. Ademais, o capítulo dá um destaque analítico, político e ideológico às respectivas potencialidades pedagógicas em meio à distinção entre educação rural e educação do campo. A primeira expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso; enquanto que a segunda expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

A *Educação indígena: do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) à Educação Escolar Indígena e o diálogo com a interculturalidade*, capítulo 5 do livro, tem como escopo anunciar os processos históricos de lutas políticas presentes na relação entre Estado e os povos indígenas. Traz alguns marcadores importantes que salientam o investimento do Estado em políticas integralistas que tinham como objetivo o acultramento dos povos indígenas. Por meio de análises relacionais e histórico-críticas de leis, decretos, portarias, materiais didáticos, pesquisas, práticas e discursos educacionais que potencializam as lutas políticas pela educação indígena, são reveladas possibilidades de ampliar a perspectiva de aprendizagem que se encontra no modelo escolar hegemônico, o qual distancia as crianças do contato com a natureza. Além disso, não subsidia a aprendizagem por outros sentidos, além daqueles propostos nas atividades em sala de aula, em ambiente confinado.

No capítulo 6, *Educação escolar quilombola*, inicialmente é exposto que a

definição e as concepções acerca das comunidades quilombolas não são únicas e refletem diferentes visões sobre esse grupo social ao longo do tempo. São destacadas as manunções históricas de discursos hegemônicos brasileiros, entendendo os quilombos meramente como locais nos quais vivem escravos fugidos de engenhos durante a época da escravidão, que é a primeira definição oficial utilizada pelas autoridades portuguesas no Brasil colônia. Não obstante, por meio de diferentes lutas e conquistas engendradas desse movimento social ao longo dos séculos e suas reverberações em práticas educativas em contato com a natureza, sobressai a utilização da linguagem artística e escrita, para enfatizar a luta política desse movimento. Sendo assim, percebe-se a escola cumprindo sua função social de possibilitar o desenvolvimento das crianças e o uso de diferentes linguagens para a aquisição da linguagem escrita em um contexto simbólico e constituinte dos sujeitos. A iconografia sistematizada de práticas educativas apresentada inspira e revela múltiplas potencialidades formativas dessa modalidade educacional.

Em *Escolas da Floresta e Educação Ambiental*, capítulo 7, o escopo é apresentar primeiramente o exemplo que emergiu a partir da segunda metade do século XX e foi se tornando mais conhecida a partir da década de 90 até os dias atuais: as Escolas da Floresta. Modelo de instituição mais frequentemente encontrado em países europeus, em virtude da tradição e das singularidades climáticas da região, nas últimas três décadas está ganhando espaço nos países vizinhos. Um dos diferenciais dessas escolas se dá na perspectiva teórico-metodológica que embasam suas práticas, já que surgem como uma proposta pedagógica que defende a aprendizagem e o desenvolvimento ao ar livre mediante as singularidades de clima, espaço e vegetação, entre outras particularidades dos países, entendendo que as condições climáticas não são um impedimento para aprender na natureza. Em caminhos historiográficos subsequentes, em âmbito internacional vai emergindo uma perspectiva de Educação Ambiental, decorrente também da sensibilidade diante de eventos ambientais catastróficos no final do século XIX e início do século XX frutos da ação humana, como o desmatamento e o aumento da emissão de gases estufa no intenso processo de industrialização europeu. Enfatiza-se, ainda, a emersão da concepção freiriana sobre a educação ambiental, assinalando que deve ser social, política e ética; valorizar a democracia e a participação social na política e na qual os alunos sejam convidados a pensar e se engajar na transformação da realidade.

O capítulo 8, *Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil*, encerra a Parte I procurando caracterizar o momento presente. Traz dados da rede regular de ensino e de três redes oficiais de escolas vinculadas a grupos de culturas tradicionais: do campo, indígena e quilombola, levantadas devido ao lugar central que atribuem à natureza. Quanto à rede regular, apresenta um levantamento de escolas preliminar mas pioneiro, oferecendo diversas informações sobre elas. No caso das três redes de culturas específicas, foi possível trazer dados oficiais. São apresentados mapas de todas estas redes, mostrando a localização e distribuição de suas escolas no território nacional, entre outras informações.

Os capítulos que compõem a Parte II *O que dizem protocolos, educadores, pais ou responsáveis e estudantes sobre a pandemia de Covid-19 e o contato com a natureza, na escola e na vida* iniciam-se com o Capítulo 9, intitulado *Protocolos de retorno às aulas presenciais* em que se analisam documentos oficiais governamentais; de instituições de saúde nacional, organismo multilateral internacional voltado à infância e à adolescência e órgão regulador da profissão de psicólogo. Esses documentos são apresentados de forma sintética e a análise destaca seus objetivos, concepção de aprendizagem apresentada e que possibilidades consideram para a convivência escolar no retorno às aulas presenciais, principalmente no que tange à utilização de espaços abertos e em contato com a natureza.

No Capítulo 10 *Quem são e o que dizem pais ou responsáveis sobre a vida, a escola e o contato com a natureza, antes e durante a quarentena da pandemia de Covid-19* apresenta-se os resultados (incluindo gráficos) e análises das respostas a um questionário (*Google forms*) respondido por 50 responsáveis por estudantes de Ensino Fundamental I, das duas escolas estudadas. Dizem respeito, essencialmente, a sua caracterização sócio-demográfica (condições de vida, instrução formal, trabalho e outras) e aspectos de como eles e seus filhos atravessavam o período de isolamento social da pandemia (frequência e motivos de saídas de casa, avaliação do ensino remoto e outros), comparando à vida pré-pandêmica. O estudo de frequência, ocasiões e efeitos do contato com a natureza e da falta dele, para responsáveis e seus filhos, traz dados relevantes para os objetivos da pesquisa.

O Capítulo 11 intitulado *O que pensam educadores sobre a pandemia de*

Covid-19, o retorno presencial às aulas e o contato com a natureza apresenta as considerações que os educadores destacaram a respeito da importância das situações vividas no contexto da Pandemia de Covid-19, as estratégias construídas para o enfrentamento ao isolamento social, bem como as práticas pedagógicas constituídas, utilizando estudos ao ar livre e em contato com a natureza. As análises são apresentadas a partir das entrevistas realizadas com educadores em ambas escolas, tendo os seguintes eixos temáticos: a) experiências sistematizadas em que a aprendizagem escolar no Ensino Fundamental I acontece integrada às atividades ao ar livre e em contato com a natureza; b) aprendizados e reflexões sobre o ensino em confinamento a partir de experiências envolvendo crianças do Ensino Fundamental I durante o período de pandemia de Covid-19; c) o que o estudo ao ar livre e em contato com a natureza produz no desenvolvimento integral de crianças do Ensino Fundamental I; d) contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

O Capítulo 12 tem como tema *O olhar das crianças sobre a pandemia de Covid-19, o retorno às aulas presenciais e o contato com a natureza* retrata a voz da infância no contexto da Pandemia de Covid-19. Por meio de Rodas de Conversa buscou-se compreender o que vivências escolares envolvendo crianças do Ensino Fundamental I, durante o período de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, trouxeram de aprendizado e reflexão sobre o ensino nessa condição e o que a volta à escola com aulas ao ar livre produziu nas crianças, em dimensões diversas de seu desenvolvimento.

Finalizando o livro, apresentamos o Capítulo 13, *Síntese da Pesquisa*. Neste capítulo, pontuam-se os principais aspectos desenvolvidos em cada uma de suas etapas, sejam os contextos documentais, sejam os empíricos. Assim, foram arrolados 48 aspectos organizados em dois eixos assim denominados: a) *O que a História nos ensina*; b) *O que a pandemia de Covid-19 nos ensina: pais, gestores, professores e crianças*.

Esta pesquisa se insere na relevante discussão relativa à importância da presença de modelos educacionais centrados na visão integral da educação, bem como na relação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e adolescentes em condições de ensino que valorizem as atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

Tem por objetivo geral: oferecer subsídios e propostas de modelos escolares

para o Ensino Fundamental I, inspirados em aprendizagens e reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza e na influência das crises sanitárias em propostas de escolarização com este tipo de atividade, bem como em vivências em isolamento social durante a crise da pandemia de Covid-19 e na retomada das aulas presenciais com e sem esta pandemia e o que trouxeram de conhecimentos sobre o ensino nessas condições.

Seus objetivos específicos são: a) realizar reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza, buscando entender quais as experiências existentes, suas implicações para a formação de estudantes, assim como as concepções de natureza utilizadas em cada contexto social, histórico e cultural; b) entender qual a influência das crises sanitárias em propostas de escolarização com este tipo de atividade; c) identificar propostas pedagógicas e pensadores (as) brasileiros (as), estrangeiros e de outras culturas que discutam a relação da educação com/para e na natureza e em quais epistemologias e cosmovisões se fundamentam. Para tanto, toma como referencial teórico o Enfoque Histórico-Cultural.

O método de pesquisa centra-se em fontes historiográficas, documentais e empíricas. Utiliza-se de procedimentos de estudos de caso etnográficos com a participação de duas escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade de São Paulo. Os resultados da pesquisa documental centram-se nos dados apresentados pela *Linha do Tempo de experiências sistematizadas e teorias em escolarização ao ar livre e em contato com a natureza a partir do século XX* e pelo *Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil*. No âmbito da pesquisa de campo, analisamos seis protocolos de retorno às aulas; tivemos a participação de 50 pais e responsáveis por meio de questionários sobre a pandemia de Covid-19 e a escolarização; entrevistamos 15 educadores entre gestores, professores e uma funcionária; realizamos duas Rodas de Conversa com crianças, uma em cada escola.

Considera-se que a pandemia de Covid-19 é um marcador analítico importante para as questões históricas e de desenvolvimento infantil e que permitiu considerar a importância da relação entre criança e natureza. Os inúmeros aprendizados trazidos pela história e que foram relatados em diversas situações de crise sanitária em que a saída foi o isolamento social, produziram importantes propostas pedagógicas e inspiraram muitas outras, revelando a riqueza da presença da relação escola-natureza.

A possibilidade de conversarmos, convivermos, ouvirmos aqueles que vivem o dia-a-dia escolar, produziu uma compreensão mais ampliada do tema e também trouxe muitos desafios para que tal dimensão educacional se faça presente nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas, nos projetos pedagógicos das escolas e nas políticas educacionais e das cidades.

Indígenas, quilombolas e povos do campo, entre outros de culturas tradicionais, nos habitam e constituem, como brasileiros. As comunidades que frequentam as escolas que estudamos têm uma forte presença de população de descendência indígena. Estas culturas têm na pertença à natureza a espinha dorsal de sua identidade. Escolas que tenham, em suas práticas cotidianas, oportunidades de contato e de aprendizagem na e com a natureza estão, portanto, promovendo desenvolvimento integral não apenas porque pertencemos a ela, mas também porque temos, em nós, culturas que necessitam desta conexão para serem vividas plenamente - e não negadas ou inferiorizadas. Para além de seres de natureza, somos seres de cultura.

Nossos mais sinceros agradecimentos ao Programa Criança e Natureza e Equipe Matricial de Educação - Instituto Alana, à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo - PRG-USP, aos educadores e educadoras, estudantes e pais ou responsáveis que participaram desta pesquisa.

Marilene Proença Rebello De Souza

Beatriz De Paula Souza

Fauston Negreiros

RESUMO EXECUTIVO

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E NATUREZA: O QUE
VIVÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DURANTE E APÓS
A PANDEMIA DE COVID-19 PODEM TRAZER DE
SUBSÍDIOS PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS?**

EQUIPE DE PESQUISA

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar
Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo – USP

Coordenadora Geral da pesquisa: Profa.Titular Dra. Marilene Proença Rebello de Souza - USP

Pesquisadora: Ms. Beatriz de Paula Souza – USP

Auxiliares de Pesquisa:

Alunos bolsistas Instituto Alana/FUSP: Ian M. de Assumpção; Juliana Bicudo Cremonini; Nathan Pedro B. Rosa

Aluna bolsista PUB/PRG/USP: Clara de Oliveira Buonicore

Alunos voluntários: Isabela Benelli de Albuquerque, Giselle Naiby Samayoa Morales; Julia Kalinda de Oliveira Cardoso; Luis Eduardo Pagani André; Beatriz Ferreira Trindade

**Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano,
Psicologia Educacional e Queixa Escolar**

Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas/PECPol
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UnB

Vice-Coordenador: Prof. Dr. Fauston Negreiros

Pesquisadora: Ms. Thaís de Jesus Avelino

Mai de 2022

Realização



Apoio



INTRODUÇÃO

O modelo escolar convencional, largamente predominante no Brasil e no mundo, é questionado devido aos obstáculos que apresenta à formação de seres humanos plenos, cidadãos e capazes de construir um mundo solidário e sustentável. Estes entraves também são identificados no afastamento da natureza que, principalmente, as crianças sofrem.

Esta pesquisa se insere na discussão relativa à **importância** da presença de modelos escolares centrados em uma concepção de **educação integral**, bem como na relação do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças e adolescentes em **condições de ensino que valorizem as atividades ao ar livre e em contato com a natureza**. Centra-se no ensino fundamental, pois é na passagem para este nível da educação formal que o confinamento costuma se estabelecer de modo mais contundente, no cotidiano escolar.

Tem por objetivos gerais:

Oferecer subsídios e propostas de modelos escolares para o Ensino Fundamental I, inspirados em aprendizagens e reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza e na influência das crises sanitárias em propostas de escolarização com este tipo de atividade, bem como em vivências em isolamento social durante a crise de COVID-19 e na retomada das aulas presenciais e o que trouxeram de conhecimentos sobre o ensino nessas condições.

Tem por objetivos específicos:

- a) realizar reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza, buscando entender quais as experiências existentes, suas **implicações para a formação de estudantes**, assim como as concepções de natureza utilizadas em cada contexto social, histórico e cultural;
- b) entender qual a **influência das crises** sanitárias em propostas de escolarização com este tipo de atividade;
- c) identificar **propostas pedagógicas** de pensadores (as) brasileiros (a), estrangeiros e de outras culturas que discutam a **relação da educação com/para e na natureza** e quais as **epistemologias e cosmovisões** que se fundamentam.

PARA ALÉM DE SERES DE NATUREZA, SOMOS SERES DE CULTURA

Para tanto, toma como referencial teórico o **Enfoque Histórico-Cultural**. O método de pesquisa centra-se em **fontes historiográficas, documentais e empíricas**. Utiliza-se de procedimentos de estudos de caso etnográficos com a participação de duas escolas públicas das redes estadual e municipal da cidade de São Paulo.

Os resultados da **pesquisa historiográfica documental** centram-se nos dados apresentados pela **Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar livre no Brasil e em outros países: Trajetória Historiográfica nos séculos XX e XXI** e pelo **Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil**.

No âmbito da **pesquisa de campo**, foram analisados seis **protocolos de retorno** às aulas presenciais; contou-se com a participação dos **pais** por meio de questionários sobre a Pandemia e a escolarização, em que foram obtidas 50 respostas; foram entrevistados 15 **educadores** entre gestores, professores e uma funcionária; foram realizadas duas Rodas de Conversa com **crianças**, uma em cada escola.

A Pandemia é um **marcador analítico** importante para as questões históricas e de desenvolvimento infantil e que permitiu considerar a importância da relação entre criança e natureza. Os inúmeros aprendizados trazidos pela história e que foram relatados em diversas situações de crise sanitária nas quais a saída foi o isolamento social, produziram importantes propostas pedagógicas e inspiraram tantas outras, revelando a riqueza da presença da relação escola-natureza.

A possibilidade de conversar, conviver e ouvir aqueles que vivem o dia-a-dia escolar, produziu uma compreensão mais ampliada do tema e também trouxe muitos desafios para que tal dimensão educacional se faça presente nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas, nos projetos pedagógicos das escolas e nas políticas educacionais e das cidades.

Indígenas, quilombolas e povos do campo, entre outros de culturas tradicionais, nos habitam e constituem, como brasileiros. As comunidades que frequentam as escolas estudadas por esta pesquisa têm uma forte presença de população de descendência indígena. Estas culturas têm na pertença à

natureza a espinha dorsal de sua identidade. Escolas que tenham, em suas práticas cotidianas, oportunidades de contato e de aprendizagem na e com a natureza estão, portanto, promovendo desenvolvimento integral: não apenas porque pertencemos a ela, mas também porque temos, em nós, culturas que necessitam desta conexão para serem vividas plenamente - e não negadas ou inferiorizadas. Para além de seres de natureza, somos seres de cultura.

LINHA DO TEMPO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AO AR LIVRE NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES: TRAJETÓRIA HISTORIOGRÁFICA NOS SÉCULOS XX E XXI

O levantamento histórico-documental passou por diferentes modelos escolares com destaque para as Escolas Ao Ar Livre, Escolas Montessorianas, Educação Rural, Educação do/no Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Escolas regulares na perspectiva da Educação Ambiental. A partir disso, foi elaborada a Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar livre no Brasil e em outros países: Trajetória Historiográfica nos séculos XX e XXI, a qual reúne algumas reflexões que serão apresentados como pontos de destaque da pesquisa.

1. Do início até meados do séc. XX, a crise sanitária da tuberculose foi um marcador importante para o surgimento de experiências escolares ao ar livre. Porém, o darwinismo social, crises sanitárias e o eugenismo também tiveram forte influência. O higienismo fundamentou a criação de instituições educativas em contato com a natureza, como as colônias de férias, que visavam a recuperação do corpo físico debilitado pelas doenças. O higienismo tinha, no fundo, ideia de que etnias e culturas não brancas eram fonte de degeneração e adoecimento. Assim, a educação e a saúde estariam alinhadas para a construção de um sujeito higienizado pela medicina tendo, como parâmetros, os costumes europeus.
2. Ao longo da primeira metade do século XX, o poder médico predominou quase com exclusividade na produção de experiências e atividades educativas ao ar livre. Mesmo tendo efeitos positivos para além da saúde física dos alunos e sendo defendidas por educadores, movimentos indígena e trabalhadores rurais, estas perspectivas

- educativas na natureza não se sustentaram.
3. Vários autores(as) e pensadores(as) de referência na área da educação, entre outras, e diversos estudos consagrados indicam a importância e a potência da natureza como parte do processo de escolarização para o desenvolvimento integral dos estudantes (Ex.: Montessori, Freinet). Porém, tais experiências não se tornam políticas públicas predominantes, apesar de reivindicações de movimentos sociais e legislações que dão margem para suas criações.
 4. A ausência de continuidade das experiências educativas ao ar livre e sua não consolidação em políticas públicas, entre diversos motivos, deve-se ao fato de que a educação se molda a partir dos projetos hegemônicos de sociedade. Ou seja, o currículo escolar e a função social da escola são espaços de disputa política. No Brasil e em diversos dos países pesquisados, a função social atribuída à educação centra-se na formação de mão de obra a serviço de uma sociedade capitalista que aposta na inferiorização e apagamento da diversidade de territórios culturais.
 5. Mesmo quando existem experiências de educação em contato com a natureza, as questões políticas, econômicas, sociais e culturais são centrais, pois o contato com a natureza pode ser utilizado também como adestrador de corpos e mentes e para apagamento de identidades culturais, como no caso da educação rural. Práticas educativas ao ar livre não são necessariamente libertadoras, pois para isso é preciso que aconteçam no bojo de um projeto educativo e de uma concepção de relação com a natureza que promovam o desenvolvimento integral e relações de poder entre os seres humanos e com a natureza de respeito e pertença.
 6. A importância do projeto político no florescer ou murchar da educação ao ar livre e em contato com a natureza libertadora mostra seu peso quando examinamos o que aconteceu em momentos de autoritarismo e de liberdade na história da América Latina no século XX. Durante a ditadura militar houve uma diminuição da diversidade de experiências educativas. Na transição para a democracia assiste-se à ampliação dessa diversidade e surgem mais experiências escolares em contato com a natureza emancipadoras. Há, portanto, uma relação direta entre democracia e liberdade no campo escolar.

7. A educação em contato com a natureza pode resgatar os saberes dos povos tradicionais, como os indígenas e os quilombolas, que sempre valorizaram o respeito e a pertença do ser humano à natureza. Estes grupos vêm sendo desqualificados, inferiorizados e dominados, quando não eliminados. Uma educação com esse projeto pode nos resgatar como sujeitos de cultura e transformar a hierarquia de saberes. Além disso, propiciar a aproximação entre a potencialidade dos conhecimentos decoloniais e o desenvolvimento integral dos sujeitos.
8. A partir da década de 1960, os principais sustentáculos das experiências educativas ao ar livre passaram das questões médicas para o encontro entre ambientalismo e multiculturalismo. O ambientalismo ganha força devido aos impactos predatórios da industrialização e da urbanização aceleradas e a perspectiva econômica capitalista de utilização dos recursos naturais, com degradação ambiental e mudanças climáticas. O multiculturalismo surge do crescimento da luta dos povos tradicionais e dos avanços na antropologia, valorizando os saberes destes grupos étnicos e culturais.
9. O Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco legal e regulatório fundamental para a garantia de direitos de crianças e adolescentes no país. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de explicitar, cada vez mais, as realidades concretas dessa infância e adolescência, atravessadas por relações de gênero, raça e sexualidade, entre outros marcadores sociais da diferença que são constitutivos das identidades existentes e presentes no território nacional. Dessa forma, será possível entender e atender às especificidades deste segmento por meio de políticas educacionais.
10. Nas escolas indígenas, quilombolas e do campo, redes de grandes dimensões e presença nacional, certamente encontra-se uma riqueza de experiências escolares em contato com a natureza, fundadas em culturas tradicionais que valorizam o respeito e o cuidado com a natureza. São, potencialmente, fontes essenciais de conhecimento e reflexões para interessados em uma educação em contato com a natureza, especialmente quando adotamos a perspectiva decolonial.

LINHA DO TEMPO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AO AR LIVRE NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES: TRAJETÓRIA HISTORIOGRÁFICA NOS SÉCULOS XX E XXI



Fonte: Projeto de Agroecologia e Alfabetização em províncias da Zâmbia, em 2021.



Fonte: Livro "Educação Rural" de Noêmia Saraiva Mattos Cruz, 1936.



Fonte: Le blog des Maisons Familiales Rurales.

MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ATIVIDADES ESCOLARES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA NO BRASIL

Apresenta-se a seguir mapeamentos das escolas de ensino fundamental contemporâneas brasileiras com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza - AEALCN, destacando, neste estudo: educação regular, educação escolar do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola.

Educação regular

Foi organizada uma tabela de escolas de educação regular, com: nome, localização, rede - pública ou privada, endereços de redes sociais e outros meios de contato, material encontrado que justificou sua seleção e outras informações. Trata-se de pesquisa inicial e pioneira.

Número de escolas pesquisadas: 39.



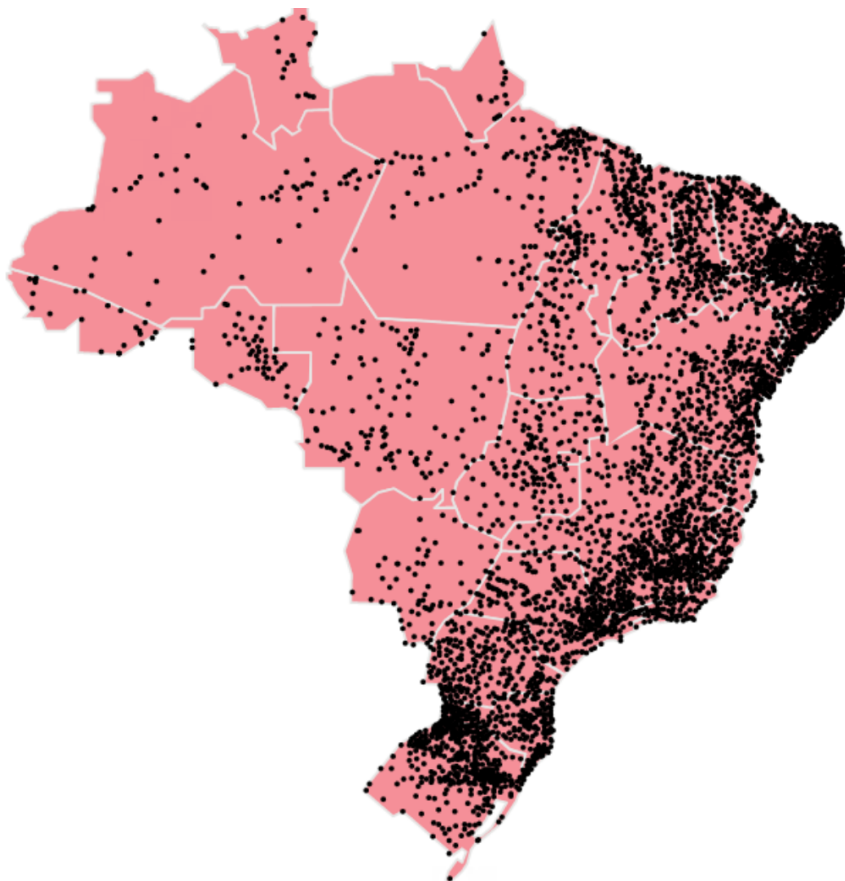
Fonte: Levantamento da pesquisa, 2022.

Educação Escolar do Campo

Mais do que educação em zonas rurais, o conceito de escola do campo emana de movimentos populares do campo e deve contemplar características e interesses dessa população.

Números: 54.403 em zonas rurais, das quais 7.992 (25%) do campo.

O mapeamento refere-se às escolas em zonas rurais.



Fonte: Todos Pela Educação, 2021.

Educação Escolar Indígena

Escolas de educação escolar indígena devem: a) ser de caráter intercultural, comunitário e bilíngue, b) reafirmar e valorizar identidades étnicas sem deixar de lado o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional; c) ser autônomas e estruturadas com a participação da comunidade indígena específica a que se destinam.

Números: 3.363 escolas em terras indígenas, das quais 1.214 (36%) de educação escolar indígena.

O mapeamento refere-se às escolas em terras indígenas.



Fonte: Todos Pela Educação, 2021.

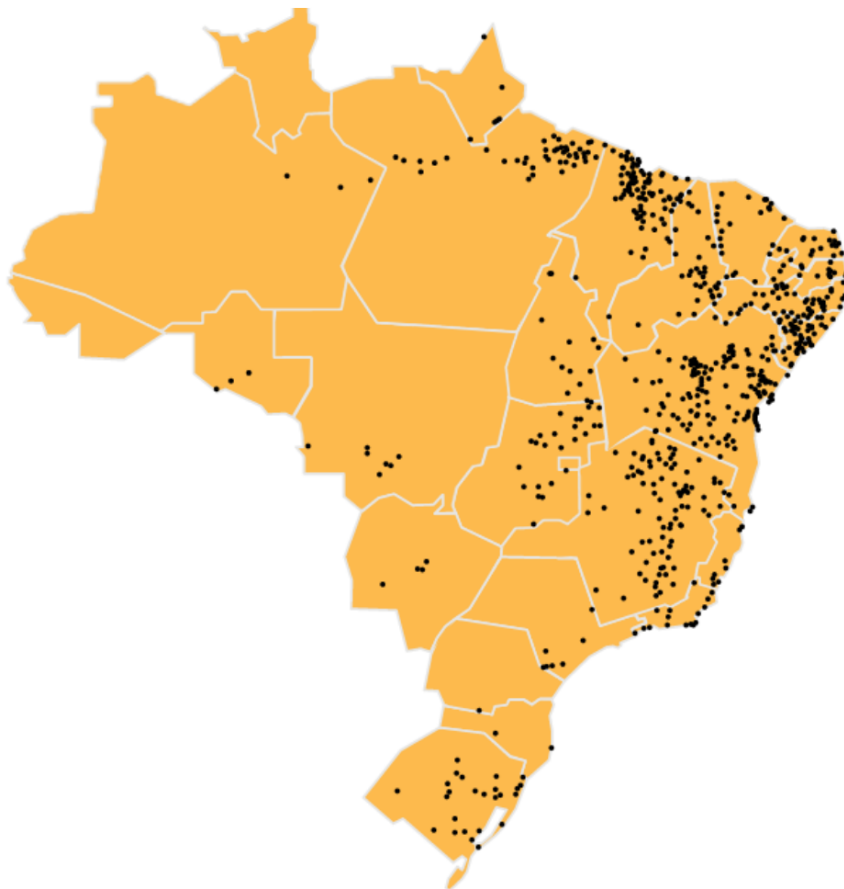
Educação Escolar Quilombola

Escolas de educação quilombola devem:

- a) promover uma aproximação entre os saberes da comunidade e os conteúdos curriculares oficiais;
- b) utilizar uma pedagogia que respeite a especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a ser oferecida também nas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Números: 2.523 em terras quilombolas, das quais 365 (14%) de educação escolar quilombola.

O mapeamento retrata as escolas em terras quilombolas.



Fonte: Todos Pela Educação, 2021.

PROTOCOLOS DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Durante a pesquisa foram analisados seis protocolos: “Protocolo de Volta às Aulas” (minuta e versão II) do Município de São Paulo; “Protocolos Sanitários” do Governo do Estado de São Paulo; “Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino”, do Ministério da Educação e Cultura do Brasil - MEC; “Manual anual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19” da FIOCRUZ e dois protocolos internacionais, “Notas de orientação sobre a reabertura de escolas no contexto do COVID-19 para a escola administradores e diretores em latim América e Caribe” da UNICEF e “Transições escolares. Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores)” da Ordem dos Psicólogos Portugueses, voltado aos psicólogos escolares.

Os protocolos são unânimes quanto aos seus objetivos no que se refere à segurança de docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos, prestadores de serviços, colaboradores e fornecedores de materiais e insumos; aos aspectos relacionados a como utilizar os tempos de aula e os espaços físicos das escolas e ao buscar garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

As concepções de desenvolvimento humano e de educação integral presentes nos protocolos, apresenta três tendências de desenvolvimento:

- a) físico;
- b) físico e psicossocial
- c) psicossocial e de aprendizagem.

Essa terceira tendência apresenta uma visão mais integradora das discussões trazidas pela transmissão do vírus e suas relações com questões psicossociais, de aprendizagem, de garantia de direitos, superação de estigmas sociais

Há protocolos que contemplam ações ao ar livre e em contato com a natureza. Estes recomendam que as escolas aproveitem as áreas ao ar livre para a realização de atividades, desde que mantidas as condições de distanciamento físico e higienização de superfícies.

Os protocolos são diretrizes e devem ser adaptados à realidade social em

que as escolas se inserem. Houve prejuízo na implementação dos protocolos, em virtude de poucos recursos materiais e humanos.

Os protocolos expressam uma perspectiva da especialidade de quem os redigiu: administradores públicos, sanitaristas, psicólogos e médicos. Considera-se que seria interessante se houvesse uma visão interdisciplinar na construção de documentos, possibilitando uma circulação de saberes de diversas áreas, em uma perspectiva de educação integral.

A implantação de protocolos de retorno, em função da gravidade da pandemia em curso, deu-se em contexto de conflitos que ocorreram entre órgãos de gestão da Educação e escolas, reiterando a necessidade de condições materiais, humanas e de segurança.

A função da escola deve ser de integrar aprendizados acadêmicos, ludicidade, leveza e acolhimento, ao se aproximar das necessidades de sua comunidade.

O QUE DIZEM PAIS E RESPONSÁVEIS

Os questionários para pais e responsáveis tiveram, como objetivo, realizar uma caracterização sócio-demográfica, de condições de vida e de ensino, bem como colher relatos da experiência de estar em isolamento social e em contato com a natureza.

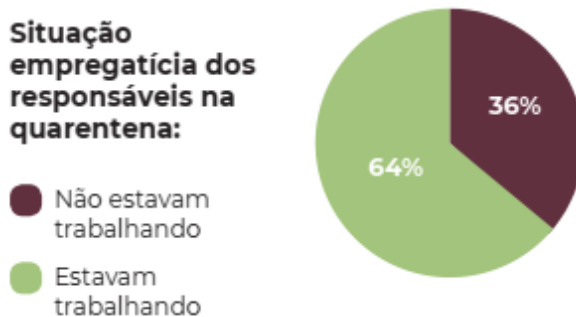
Por ser uma região de migrantes, optamos por aplicar questionários em português e espanhol: 50 pais ou responsáveis responderam: 35 da escola municipal (oito respostas em espanhol e 27 em português) e 15 da escola estadual (todos em português).

DADOS DEMOGRÁFICOS

Dados socioeconômicos da amostra: os responsáveis que responderam ao questionário possuem um ganho familiar em torno de um salário mínimo

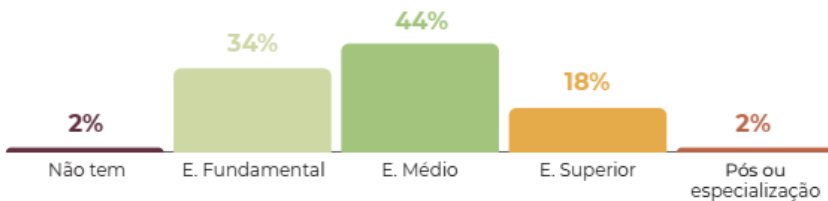


Fonte: Dados da pesquisa.



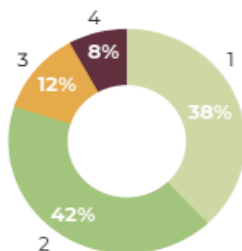
Fonte: Dados da pesquisa.

Escolaridade dos responsáveis:



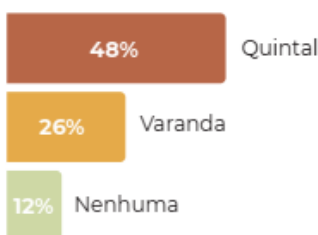
Fonte: Dados da pesquisa

Quantidade de quartos em casa:



Uma parte significativa habita em condições precárias: sendo que 38% dos lares têm apenas um quarto, a maioria das famílias dizem possuir mais de 4 pessoas em casa

Áreas externas presentes nas residências:



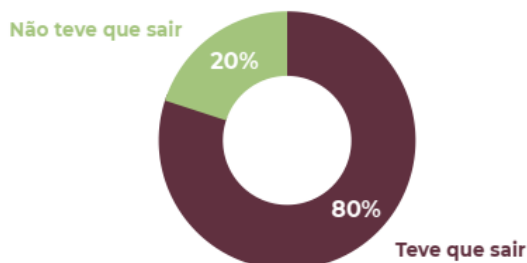
Porém, vale ressaltar que 70% das moradias tinham um quintal ou varanda

Fonte: Dados da pesquisa.

CONFINAMENTO

Os dados indicam que os pais ou responsáveis pelos alunos não se isolaram no período da pandemia:

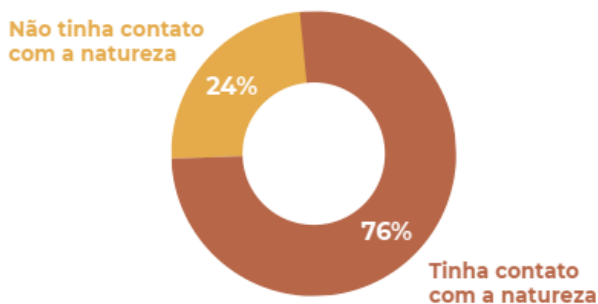
Aproximadamente 80% dos que trabalham tiveram que sair de casa para trabalhar e 45,65% dos que relataram alguma frequência de saída o fizeram cinco ou mais dias por semana



Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo os pais, parte significativa das crianças vivia confinada e sem contato com a natureza já antes da pandemia:

Antes da pandemia, 24% das crianças não tinham contato com a natureza e 20% só saíam de casa até 4 dias por semana para alguma atividade que não a escolar. Ou seja, o modo de vida confinado das crianças é um problema que precede a pandemia.



Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas apontam que, na pandemia, as crianças viveram um confinamento maior que seus pais e responsáveis e, na falta da escola, muitos foram cuidados em casa de parentes.

Antes da pandemia, o local predominante de contato com a natureza para as crianças eram os parques. Isso indica a enorme importância desses espaços verdes para as crianças que vivem na cidade de São Paulo.

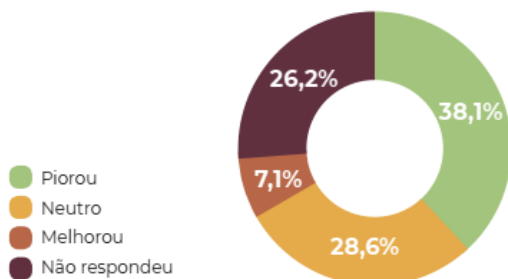
As referências de contato com a natureza são sempre qualificadas como positivas, relaxantes e revigorantes para adultos e crianças.

ENSINO REMOTO

O ensino remoto durante a quarentena foi avaliado por grande parte dos responsáveis de forma negativa e a maior justificativa para tal avaliação se concentra em dificuldades das crianças, seguidas de dificuldades de acesso às tecnologias.

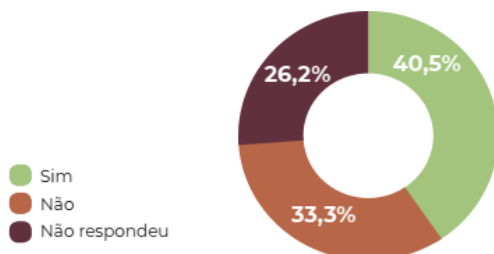
Percepção dos responsáveis sobre o impacto do ensino remoto na aprendizagem dos filhos

Parte significativa dos responsáveis (38,10%) alega que o ensino remoto piorou a aprendizagem das(os) estudantes em oposição a 7,14% que acredita que houve uma melhora na aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa.

Mudariam algo na escola após a quarentena? 40,48% dos responsáveis dizem que mudariam algo na escola após o período de quarentena, sem especificar o quê



Fonte: Dados da pesquisa.

O QUE PENSAM PROFESSORES E GESTORES SOBRE A PANDEMIA, O RETORNO PRESENCIAL AS AULAS E O CONTATO COM A NATUREZA

Experiências sistematizadas em que a aprendizagem escolar acontece integrada às atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

Os educadores identificaram experiências institucionais, curriculares e pessoais de situações em que realizaram diversas práticas ao ar livre e expressaram a possibilidade de refletir sobre o potencial da natureza.

Referências ao pátio, parquinho e bosque de ambas as escolas eram constantes e traziam consigo tom de orgulho e carinho. Propostas pedagógicas ao ar livre como a organização de horta ou ainda de leitura e de atividades da disciplina no bosque da escola foram mencionadas, assim como outras inseridas em uma proposta de educação que acontece no território.

Aprendizados e reflexões sobre o ensino em confinamento na pandemia de COVID-19.

- A escola aprendeu a estabelecer contato à distância e refletiu sobre sua importância na vida do estudante.
- A importância da dimensão social na vida dos estudantes.
- Impactos do confinamento na saúde mental (emocional) e vida familiar dos estudantes.
- Aspectos de como a escola pode providenciar possibilidades de integração, em momentos de tanta separação (para os estudantes, professores e funcionários).
- Reflexões sobre a escola pós-pandemia, que envolvem tudo aquilo que o confinamento explicitou.

O que o estudo ao ar livre e em contato com a natureza produz no desenvolvimento integral de crianças.

As atividades fora de sala de aula são descritas como mais intensas, potentes e humanizadas. São vivências que estabelecem a relação com o outro, com a natureza e com as atividades pedagógicas. Os alunos se conectam melhor com

a tarefa, com os professores, os colegas e com eles mesmos. São territórios que extrapolam o desenvolvimento intelectual e possibilitam vivências corporais, relacionais e emocionais. Inserem o estudante em contexto e permitem que ele se sinta protagonista de seu próprio saber.

O QUE PENSAM PROFESSORES E GESTORES SOBRE A PANDEMIA, O RETORNO PRESENCIAL AS AULAS E O CONTATO COM A NATUREZA

Contribuições para modelos escolares e políticas educacionais por meio de atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

- Atenção às angústias e sofrimentos da comunidade no geral.
- Inserção da escola no território: participação da comunidade na escola.
- Busca de articulação entre teoria e prática (prática que muda a partir da teoria, teoria que muda pela prática), sempre com possibilidade de discussão.
- Atividades que prezam pela autonomia do estudante, pela interdisciplinaridade e integração dos saberes.

Destaca-se a atenção dada pela escola à formação do corpo docente.

- Mudanças de paradigma que prezam pela autonomia dos estudantes e pela busca ativa por conhecimento, estruturado a partir de roteiros e que extrapolam o espaço da sala de aula, geram receio e ansiedades nos professores.
- Tanto professores quanto gestores valorizam o cuidado da escola e a atenção aos seus receios e às suas capacidades e potenciais como agentes de transformação.
- Os projetos pedagógicos implementados e que contam com atividades ao ar livre e em contato com a natureza modificam o estatuto do aluno, os territórios da própria escola e sua forma de ocupação, tendo como efeito um modelo escolar que preza, sobretudo, pela autonomia do estudante, pela interdisciplinaridade e pela integração dos saberes.

Professores e gestores expressaram interesse e motivação para explorar mais os espaços abertos, verdes, que a escola tem a oferecer. É tempo de rever como estes espaços físicos da escola são utilizados.

O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE A PANDEMIA, O RETORNO PRESENCIAL AS AULAS E O CONTATO COM A NATUREZA

Para crianças moradoras na cidade de São Paulo cujas famílias possuem renda de até dois salários mínimos, o espaço da casa foi aquele em que passaram a maior parte do período de confinamento. Esse espaço é descrito como seu quarto, ou alguma outra dependência da casa.

A palavra das crianças ressalta o impacto do confinamento social, definido como um período “chato” e “triste” e foi representado pela cor preta no cartaz em que desenharam. Um tempo em que “o tempo passava devagar”, diminuíram as saídas para parques ou outros espaços abertos, não podiam ver as amigas. O vírus foi representado como um “rosto bravo” que inundou outros desenhos, assumindo uma posição central no cartaz e de “vilão”, que estava atacando tudo.

As crianças retrataram também que o contato com a natureza durante a Pandemia foi por meio de vasos de plantas de suas casas. Nos cartazes, utilizaram folhas que recolheram pela escola para compor a colagem, disseram que aquele era o tipo de natureza que tiveram contato durante a pandemia.

O convívio com a morte prematura de crianças, vítimas da COVID-19, foi uma das preocupações. Uma delas destacou tristeza em relação a mortes de crianças pequenas causadas pela doença. Ao menos duas delas disseram que alguém de sua família ficou doente durante a pandemia.

As experiências ao ar livre e em contato com a natureza, como por ex. ficar debaixo de uma árvore, foram apresentadas pelas crianças ao expressarem onde desejavam estar durante o período do isolamento social. Boa parte das crianças lembrou experiências ao ar livre e em contato com a natureza como parte de suas vivências, principalmente aquelas cujas famílias migraram de zonas rurais. Descrições de vivências em suas cidades de origem com árvores, pastos, animais, foram apresentadas como contraponto ao isolamento da Pandemia.

A alteração da rotina de vida, pela ausência da escola e de outras atividades fora de casa, inseriu a televisão e o jornal de notícias sobre a Pandemia como uma nova rotina. Uma das crianças relata que acordava às 6h todos os dias para ouvir as notícias de última hora.

Quanto ao retorno das aulas presenciais, todas as crianças ressaltam as saudades da escola, a alegria e a importância de terem voltado ao ensino presencial. Mencionam que gostariam de ter mais aulas ao ar livre, que gostavam de correr e de brincar, sentindo-se calmas com o silêncio e com o som dos passarinhos, ao mesmo tempo que se sentiam mais concentradas que em sala de aula.

Os desenhos de retorno às aulas presenciais retratam a escola e expressam as áreas verdes que elas têm. Representações do céu, sol, nuvens e relatos de aulas em contato com a natureza foram presentes nos dois grupos de trabalho, bem como o desejo de que muito mais aulas ocorressem ao ar livre.

GRUPOS DE PESQUISA

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE

É coordenado por docentes do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (sede) e do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, contando, desde 2019, com a participação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Realiza suas atividades de Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão por meio de Grupos de Estudo e de Pesquisa, Serviço de Orientação à Queixa Escolar, Seminários de Pesquisa e produções acadêmicas e científicas na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Objetivos

Implementar estudos, pesquisas e intervenções em uma perspectiva histórico-cultural que tenham a marca do compromisso com a cidadania e socializar discussões acadêmicas que vêm se desenvolvendo por meio de uma abordagem crítica do conhecimento psicológico.

lieppe.usp@gmail.com

<https://www.ip.usp.br/site/apresentacao-21>

Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas/PECPol

É vinculado ao CNPq, coordenado pelo Prof. Fauston Negreiros, e está em funcionamento no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília/UnB.

Objetivos

Realizar estudos e pesquisas relacionadas ao processo de escolarização, ambientes educacionais e de vulnerabilidades psicossociais inseridos no contexto histórico-cultural brasileiro, sobretudo contemplar as demandas psicológicas advindas das conjunturas sociais e políticas. Adota uma perspectiva crítica em psicologia escolar, considerando os pressupostos do materialismo histórico dialético e da psicologia histórico-cultural, e em interface com a ciência política.

Site: dgp.cnpq.br/dgp/espelho/grupo/4456641448766900

CAPÍTULO 1

A PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

Este livro apresenta os dados finais da pesquisa intitulada **Educação, Infâncias e Natureza: o que as vivências de escolarização durante e após a pandemia de Covid-19 podem trazer de subsídios para políticas educacionais?** Foi realizada pela equipe de pesquisa do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - LIEPPE/IPUSP - e do Grupo de Pesquisas em Psicologia Escolar Crítica e Políticas - PECPol - do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de Brasília – UnB. Contou com os apoios do Instituto Alana, da Pró-Reitoria de Graduação da USP e da Fundação USP.

Esta pesquisa visa a contribuir para a discussão sobre a importância de modos de educar fundamentados em uma educação integral, em que a valorização das atividades ao ar livre e em contato com a natureza esteja presente, assim como a relação entre processos de aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes nestas condições de ensino.

De maneira geral, as experiências educacionais brasileiras estão distantes destas perspectivas, centrando-se em propostas de ensino cujas características ressaltam a predominância de tarefas individuais, a homogeneidade de atividades e ritmos específicos, com possibilidades de movimento corporal ou horizontalidade bastante reduzidas. Em decorrência, tem-se o professor no centro do processo educativo, de forma a manter um controle disciplinar sobre os estudantes, fortalecendo a dependência e as regras impostas em sala de aula. Neste modelo de ensino, as aulas acontecem quase exclusivamente nos espaços físicos das salas de aula, constituídos como ambientes padronizados, com pouca ou nenhuma atividade ao ar livre, centradas exclusivamente no material didático instrucional.

Mas é importante destacar que relevantes setores da sociedade e da educação passaram a questionar este modelo educacional predominante, com distintas perspectivas. Embora haja movimentos no campo da formação de profissionais da educação na direção de inserir novas habilidades e competências que respondam aos modos de produção calcados em avanços tecnológicos contemporâneos, ainda impera na formação escolar o

direcionamento para o desempenho de tarefas de modo mecânico e acrítico, com ênfase em ações individuais, ao invés de se desenvolver trabalhos em equipe. Portanto, a formação hegemônica tem se distanciado profundamente de necessidades postas pelas novas configurações do mundo do trabalho, em que são exigidas habilidades e competências como criatividade, agilidade, prontidão, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, dentre outras.

Há, ainda, os interessados em transformar mais profundamente a sociedade, comprometidos com perspectivas centradas em relações solidárias, justas e sustentáveis, em que o ser humano possa desenvolver-se de maneira integral, considerando as necessidades de desenvolvimento humano e promovendo condições sociais, culturais e históricas para uma aprendizagem plena e crítica.

Para favorecer a constituição de subjetividades que almejam e se ponham em movimento para construir um mundo assim, escolas e outras experiências educativas têm sido sonhadas e realizadas na atualidade e, como veremos nesta pesquisa, também há muito tempo. É importante salientar que, ao nos referirmos a processos educativos que têm em vista o desenvolvimento integral, concordamos com Bernadete A. Gatti (2006), a qual nos traz a seguinte conceituação:

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI apud GUARÁ, 2006. p. 16).

O modelo escolar hegemônico funda-se na ideia de que a dimensão cognitiva (*cogito*) do ser humano é a única capaz de apreender o Real. Trata-se de uma epistemologia de inspiração cartesiana, segundo a qual o que vem dos afetos, das subjetividades, das relações humanas e das percepções advindas do corpo são fonte de engano e, portanto, criam obstáculos à luz da Razão.

Assim, temos ambientes escolares concebidos e construídos para “isolar a variável” Razão das demais dimensões humanas, resultando em salas fechadas, paredes o mais neutras possível ou com elementos focados no desenvolvimento intelectual, além de carteiras individuais enfileiradas que

desfavorecem o acontecer das relações humanas. Além disso, semi paralisam os corpos, abstraindo-os ao máximo, e dirigem o olhar e a atenção ao professor e a um de seus principais instrumentos de trabalho: a lousa.

Contraditoriamente, as salas de aula costumam ter grandes janelas. Trata-se de uma marca do Higienismo, movimento da Medicina que teve seu auge, no Brasil, no início do século XX. Preconiza, dentre outras medidas, luz e arejamento para preservação da saúde. Estas grandes aberturas para o mundo exterior são, frequentemente, fonte de estorvo para o projeto de escola comum, pois permite algum acesso a ambientes mais amplos e ricos em sons, cores, cheiros e acontecimentos do que a sala de aula, atrapalhando a proposta racionalista de ensino-aprendizagem.

A partir desta abertura, desse elemento da arquitetura escolar comum que promove uma quebra em sua lógica, vemos emergir comportamentos dos alunos que, de tão frequentes, ganharam nomeação em expressões consolidadas na linguagem, como “distrai-se com qualquer borboleta que passe”, “vive no mundo da lua” e “cheira-céu”.

Para além do desinteresse no que ocorre na sala de aula, fenômeno predominante nas queixas escolares (de produção complexa), podemos identificar, nessas expressões, referências explícitas à força atrativa dos elementos da natureza. Estariam os estudantes descritos com estas palavras sinalizando uma necessidade nada ou pouco satisfeita no modelo hegemônico de escola? Estaríamos diante de um caminho relevante, em se adotando a perspectiva da integralidade?

Lea Tiriba (2018) indica-nos respostas positivas a estas perguntas:

Ao desejar a proximidade, as crianças expressam o apetite e a consciência da necessidade daquilo que as faz mais potentes. Assim, a filosofia de Spinoza nos leva a pensar que o desejo de afundar os pés na lama vem do fato de nossa espécie ser apenas uma entre outras, todas constituídas da substância única que é a vida; que os elementos do mundo natural não significam sujeira, doença, perigo, mas se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; que a proximidade da terra, da água, da areia não é favor, não é uma concessão, mas condição para a existência saudável. Se brincar na natureza é um

direito humano porque corresponde à necessidade de integridade do ser, esse direito se materializaria como acesso ao universo que está para além das paredes e dos muros escolares (TIRIBA, 2018, s/p)

O surgimento da pandemia de Covid-19 põe em pauta uma das possibilidades benéficas das vivências ao ar livre: a preservação da saúde, diminuindo os riscos de contágio, ao mesmo tempo que fortificando os corpos, conferindo-lhes maior resistência e capacidade de cura.

O conhecimento acerca destas propriedades não é uma novidade. No início do século passado, durante uma epidemia de tuberculose, surgem na Alemanha e na Bélgica escolas ao ar livre. Seu sucesso, no enfrentamento do contágio e no aumento das possibilidades de cura desta doença, trouxeram uma expansão destas experiências sanitário-educativas que cruzou o Atlântico e chegou a terras brasileiras. Aqui, sua penetração foi facilitada por se coadunar com o movimento escolanovista, que tinha força nos meios pedagógicos. Este preconizava o contato com a natureza e o rural, por motivos que iam muito além dos cuidados com a saúde (VIDAL, 2020b).

No ano de 2020, em meados de março, a pandemia de Covid-19 foi oficialmente decretada em terras brasileiras. Instaurou-se, com níveis diversos de adesão da população, o distanciamento social, principal estratégia para evitar ou, ao menos, retardar o ritmo do contágio, a fim de que esta doença grave ceifasse o mínimo possível de vidas e não extrapolasse a capacidade de atendimento do sistema de Saúde. A cidade de São Paulo, primeiro epicentro nacional da epidemia, entrou imediatamente na campanha “fique em casa”.

Anteriormente a esta situação, porém, havia um nível preocupante de confinamento na vida das populações urbanas, especialmente entre crianças. Pesquisa realizada pelo movimento Free-Range Kids encontrou que, em 2006, as crianças brasileiras urbanas passavam 90% de seu tempo em lugares fechados. Além disso, aponta que em 1973, 75% delas brincavam nas ruas ao passo que em 2006, apenas 15% o faziam - um ritmo de aumento do tempo infantil entre quatro paredes avassalador (FREE-RANGE KIDS, *apud* ALBARDÍA, 2019 p. 102-103).

Se, por um lado, a pandemia de Covid-19 e suas consequências trouxeram e trazem sofrimentos, perdas e dificuldades, por outro mobilizaram intensa produção de questionamentos relativos a modos de vida e valores, anteriormente naturalizados. Um dos intensificadores deste movimento é

a afirmação, por parte de muitos cientistas e ambientalistas renomados, de que estamos diante de uma reação defensiva do planeta a modos de relação humanidade-natureza pautados na ganância capitalista e no utilitarismo que têm promovido acelerada e ampla devastação ambiental.

Considerando a importância das escolas na vida das crianças, seja pelo espaço que ocupam em seu dia-a-dia, pelas perspectivas de futuro que tendem a favorecer ou dificultar, pelas relações que tendem a produzir ou pelas subjetividades que podem constituir, esta pesquisa centrou-se nas potencialidades das atividades ao ar livre e em contato com a natureza no âmbito das instituições de educação formal. Consideramos que, com esta pesquisa, poderemos trazer mais elementos para pensar e realizar processos de escolarização na perspectiva de uma escola mais democrática, participativa e que faça sentido para todos que dela participam.

Trata-se de pesquisa pioneira sobre o tema, na área de Psicologia Escolar e Educacional. A ocorrência da crise sanitária da pandemia de Covid-19 exigiu vivências de isolamento, inserindo uma dinâmica de relações pedagógicas e humanas absolutamente singular e pautada principalmente na virtualidade. Este estudo produziu um conjunto de dados que contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil em situações de isolamento social, tomando a escola como território fundamental para o desenvolvimento integral e resgatando as dimensões históricas que subsidiam as discussões e situações vividas neste atual contexto histórico e social.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada tem, por objeto de estudo, o papel que podem exercer as atividades ao ar livre e em contato com a natureza no processo de escolarização. Para possibilitar uma compreensão adequada deste foco, no entanto, será necessário contextualizá-la, o que passa por considerar o fato dela se desenvolver sob a égide da pandemia de Covid-19. Apreender o contexto significa, ainda, oferecer espaço para emergirem expressões sobre os efeitos do ensino oferecido nesta circunstância extraordinária, naqueles que o vivenciaram.

Com este estudo, esperamos contribuir com conhecimentos que possam subsidiar consistentemente discussões e reflexões no âmbito da Educação e da Saúde, entre outros, que fortaleçam a perspectiva do desenvolvimento humano integral e dêem maior visibilidade a experiências bem sucedidas

quanto a isto, no campo da educação básica, circunscrevendo o Ensino Fundamental I. Fizemos este recorte, dentro do ensino oferecido às crianças, porque nesta etapa do ensino básico a possibilidade de acontecerem atividades ao ar livre sofre uma redução grande em comparação ao que ocorre na Educação Infantil, merecendo atenção especial. Visamos, ainda, subsidiar a proposição e a implementação de modelos e políticas educacionais que favoreçam avanços na promoção do desenvolvimento integral das crianças nas instituições educativas. Para estas finalidades, este projeto prevê a divulgação de seus achados bem como de sugestões e propostas para a Educação neles fundamentadas ou inspiradas.

A pesquisa baseia-se nas seguintes questões norteadoras:

- a) Como as crises sanitárias e movimentos sociais influenciaram experiências educativas ao ar livre e em contato com a natureza? O que tais experiências podem contribuir para propostas de modelos escolares pós-pandemia de Covid-19?
- b) Que experiências sistematizadas podemos identificar em que a aprendizagem escolar no Ensino Fundamental I acontece integrada a atividades ao ar livre e em contato com a natureza?
- c) O que as vivências escolares envolvendo crianças do Ensino Fundamental I, durante o período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19, trouxeram de aprendizado e reflexão sobre o ensino nessa condição?
- d) O que a volta à escola com aulas ao ar livre produziu nas crianças, em dimensões diversas de seu desenvolvimento? O que a comparação com crianças que voltaram a estudar no modelo pedagógico realizado em salas de aula esclarece sobre essa questão?
- e) O que experiências de escolarização, no período da pandemia de Covid-19 nos contextos virtual e presencial trazem de contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a incluir ou não atividades ao ar livre e em contato com a natureza?

MÉTODO

Esta pesquisa teve como objetivo geral oferecer subsídios e propostas de modelos escolares para o Ensino Fundamental I, inspirados em aprendizagens e reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza e na influência das crises sanitárias em propostas

de escolarização com este tipo de atividade, bem como em vivências em isolamento social durante a crise da pandemia de Covid-19 e na retomada das aulas presenciais com e sem esta pandemia, o que trouxeram de conhecimentos sobre o ensino nessas condições.

Para realizar este amplo objetivo, estruturou-se em torno dos seguintes objetivos específicos:

Realizar reflexões sistematizadas sobre atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza, buscando entender quais as experiências existentes, suas implicações para a formação de estudantes assim como as concepções de natureza utilizadas em cada contexto social, histórico e cultural;

- a) entender qual a influência das crises sanitárias e propostas de escolarização em atividades ao ar livre e em contato com a natureza;
- b) identificar propostas pedagógicas de pensadores brasileiros(as), estrangeiros(as) e de outras culturas que discutam a relação da educação com/para e na natureza e quais as epistemologias e cosmovisões em que se fundamentam.

Buscando responder aos objetivos da pesquisa, optou-se por um modelo de investigação, de caráter qualitativo (ERICKSON, 1986), e que buscou compreender dimensões históricas como também questões da atualidade vividas em condições de excepcionalidade, resultantes da situação de confinamento social causadas pela pandemia de Covid-19.

A pesquisa qualitativa tem se mostrado importante instrumento de compreensão da realidade educacional brasileira e passou a ser utilizada no âmbito da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional principalmente a partir dos anos 1980 (SOUZA, 2006). A possibilidade de conhecer os processos escolares, aproximar-nos da escola na sua “positividade” como analisa Rockwell (2009) e compreender mais amplamente os sentidos e significados atribuídos por professores, gestores, pais e estudantes sobre a vida da escola são importantes argumentos para a utilização de métodos qualitativos em pesquisa na educação.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia de acordo com o Parecer de no.4529833 e realizou todos os procedimentos éticos exigidos pela Legislação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CONEP.

Visando atingir os objetivos propostos, a pesquisa baseia-se em duas fontes de dados: historiográfica-documental e empírica.

Fonte historiográfica-documental

A pesquisa buscou investigar experiências de escolarização e educativas cujas concepções pedagógicas incluem, dentre outros aspectos, a importância do contato com a natureza, destacando a inserção de espaços ao ar livre nas práticas pedagógicas. Dentre os documentos destacam-se as referências iconográficas e fotográficas, possibilitando o registro das vivências escolares e sua importância para uma proposta educativa com/na natureza.

O foco nesta etapa de coleta de dados centrou-se em propostas pedagógicas e educativas sistematizadas, voltadas para a aprendizagem escolar no Ensino Fundamental I, e que aconteceram integradas às atividades ao ar livre e em contato com a natureza. Também buscou-se compreender como as crises sanitárias influenciaram propostas de escolarização ao ar livre e em contato com a natureza. Considera-se que as questões vividas por nossos antepassados diante de pandemias puderam contribuir para propostas de modelos escolares e que são interessantes de serem conhecidas. Para tanto, realizou-se um levantamento das principais experiências de escolarização, recaindo o interesse desta pesquisa sobre aquelas que foram sistematizadas e que constituíram modelos pedagógicos ou que permitiram a elaboração de teorias pedagógicas e que tiveram destaque no âmbito educacional, com recorte para a infância.

Dentre as principais propostas pedagógicas que se identifica como relevantes para a pesquisa pode-se destacar, no Brasil, as propostas da Escola Nova, das Escolas ao Ar Livre durante a epidemia de tuberculose no início do século XX, o ruralismo pedagógico e a Educação Rural, as Escolas no/do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e a Educação Ambiental.

Na atualidade, identifica-se como experiências pedagógicas importantes desenvolvidas no âmbito da educação formal e que destacam a importância do espaço ao ar livre e a integração educacional com o contexto ambiental: Escolas da Floresta, Projeto de Hortas Escolares, proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, dentre outras.

O levantamento documental foi realizado por meio de produções em

livros, artigos, vídeos, conferências, documentos oficiais e seminários ou instituições constituídas para divulgação dos métodos propostos. Utilizou-se de websites, indicações de referências em pesquisas realizadas no Brasil e internacionalmente sobre tais autores, visando destacar as concepções presentes bem como as práticas realizadas na escolarização por tais perspectivas pedagógicas cuja questão das atividades sistematizadas ao ar livre e em espaços externos à sala de aula são enfatizadas.

O produto do levantamento historiográfico-documental se desdobrou na construção da *Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI*, elucidando os principais marcos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos que perpassam a temática. Adiante, segue a Figura 1, com página inicial da referida linha:

Figura 1 - Site da Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI.



Fonte: Disponível em: <http://sites.ip.usp.br/linhadotempo/>

Quanto aos procedimentos metodológicos para a construção da Linha do Tempo, o estudo contou com levantamento do tipo historiográfico com recorte temporal de 1901 a 2000, localizando marcadores temporais por

década. Assim, correspondeu à sistematização do conhecimento histórico produzido no referido período, sobre experiências educativas, infância e natureza levando em consideração fontes historiográficas diversas, produzidas em línguas portuguesa, inglesa, espanhola e italiana, disponíveis de forma públicas em acervos virtuais, como: i) produções científicas, como livros, teses, dissertações, artigos científicos, anais de congressos científicos; ii) documentos escritos oficiais, legislativos, tratados internacionais; iii) jornais, documentos escritos, pinturas, charges, fotos, vídeos, construções técnicas e didáticas; iv) fatos sociais, políticos, ambientais e de diferentes áreas e em convergência com o escopo do estudo.

A investigação consistiu em duas etapas crítico-analíticas. A primeira consistiu no levantamento das diferentes fontes historiográficas por década, sistematizando-se analisando dialeticamente os possíveis impactos produzidos frente às compreensões entre a interação infância, natureza e experiências educativas. Em um segundo momento, foi realizada revisão cuidadosa sobre como os fatos históricos repercutiram em décadas subsequentes ou derivaram novas investigações, paradigmas ou maneiras de pensar o objeto. E a partir desse processo, foram elaborados os marcadores históricos de cada década da linha do tempo. Não obstante, é importante destacar também que foi alvo de preocupação constante dos pesquisadores contemplar a diversidade geográfica das fontes historiográficas e não se restringir a espaços hegemônicos de produção do conhecimento.

Entendemos que a finalização desta retrospectiva historiográfica deveria ser uma caracterização do momento atual da educação escolar com atividades ao ar livre e em contato com a natureza. Procuramos por fontes organizadas que indicassem onde e como ela está ocorrendo. Realizamos pesquisas pela internet, entrevistamos educadores e pesquisadoras envolvidas no tema e verificamos que, ao que nossas buscas indicam, não há um trabalho assim. Então decidimos realizar uma sistematização de caráter pioneiro, exploratório pelo pouco tempo e número de pessoas dedicadas: menos de dois meses e duas participantes da equipe de pesquisa.

Primeiramente, procuramos escolas de ensino fundamental da rede regular de ensino no Brasil. Como as atividades escolares ao ar livre (excetuando-se aulas de Educação Física) são práticas pouco comuns neste grupo, fizemos buscas em *sites* de instituições dedicadas a modos não convencionais de

ensino. Encontramos listas de escolas com práticas não hegemônicas com descrições e informações sobre escolas selecionadas, como seus *sites* e redes sociais, os quais analisamos. Assim, pudemos fazer uma lista de 39 escolas que parecem ter atividades educativas regulares em contato com a natureza. Organizamos em uma planilha com informações diversas sobre cada uma, como endereço, telefone, redes sociais e o que justificou sua inclusão. Está acessível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vQWEFktJR65LZVPGczzG8YR8Ab3Z8Dy3yEI4ZoTWjbM/edit?usp=sharing> . O passo seguinte foi construir um mapa com as localizações das escolas selecionadas, a fim de compreender mais facilmente sua distribuição pelo Brasil, pela visualização de concentrações e abrangência deste tipo de ensino.

A construção do estudo historiográfico havia nos indicado culturas tradicionais como produtoras e mobilizadoras de experiências educativas ao ar livre, uma vez que a natureza ocupa uma posição fundante em seu modo de vida e de compreensão de mundo. É o que acontece com trabalhadores do campo, povos indígenas e quilombolas. Assim, passamos a pesquisar levantamentos de escolas das redes de educação que se originam e destinam especificamente a estes grupos humanos.

Como se trata de redes oficiais, buscamos dados atuais no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação - INEP/MEC. Este pareceu-nos ter terceirizado o que seria sua função, pois nos direcionou a um levantamento realizado pela ONG Todos pela Educação, o qual contém mapas com a localização de escolas das três redes - mas não uma lista das instituições que as compõem.

Também não pudemos saber ao certo quantas escolas de metodologia específica voltada às culturas tradicionais existem em cada região, pois estas imagens trazem escolas localizadas em territórios dessas culturas sem especificidade metodológica, mescladas às que nos interessam. Por exemplo: o mapa referente à rede de educação indígena mostra escolas em territórios indígenas de forma genérica, sem discriminar as que utilizam os métodos e materiais comuns da rede regular e as que observam e respeitam características das culturas dos povos que as frequentam. Mas, embora sem estas discriminações, trazem o número geral de instituições educativas de cada rede que utilizam metodologia específica. Isto nos permitiu encontrar um número que aproxima-se de 10.000, de escala incomparável ao das

escolas da rede regular que selecionamos - 39. Mais uma vez, nos vemos diante de um potencial imenso de conhecimentos e práticas escolares ao ar livre e em contato com a natureza das redes de ensino de povos tradicionais. No nível internacional, não foi possível empreender uma pesquisa no tempo que dispusemos, porém localizamos na *web* uma rede cooperativa de experiências educativas não convencionais chamada REEVO que nos parece promissora.

Fonte empírica

Para nos aproximarmos de nosso objetivo geral e dos objetivos específicos de pesquisa, utilizou-se o procedimento de estudo de caso (STAKE, 2000). Trata-se de importante estratégia para o levantamento de dados em situações em que objeto a ser estudado presume conhecer mais profundamente aspectos a respeito da realidade a ser estudada e que considera a relevância de situações que envolvam a convivência com pessoas. No campo da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional, o estudo de caso se faz presente por propiciar a condição de nos aproximarmos da realidade cotidiana, de forma a conhecer uma história não documentada, vivida por seus protagonistas bem como pela convivência com pessoas, o que permite compreender mais amplamente o sentido e o significado que atribuem às suas necessidades e anseios. Considerando a necessidade de ouvir professores, gestores, pais e estudantes e observar de forma participante as situações escolares que foram objeto desta pesquisa, optou-se pela modalidade de estudo de caso etnográfico. Como analisa André (2014), o estudo de caso etnográfico torna-se importante opção epistemológica e metodológica quando se pretende conhecer mais profundamente a complexidade de um determinado fenômeno, principalmente quando se configura no campo educacional.

Assim, essa pesquisa realizou um conjunto de atividades visando obter informações que resultaram em dois estudos de caso etnográficos envolvendo escolas de Ensino Fundamental I: uma delas da rede municipal e outra da rede estadual de ensino, ambas na cidade de São Paulo. Visando compreender a importância das situações ao ar livre como estratégia pedagógica em situações de escolarização e, principalmente na condição de pandemia de Covid-19, convidamos a participar dessa pesquisa uma escola que adota aulas ao ar livre em sua proposta pedagógica e uma que não adota explicitamente em sua opção de trabalho tais atividades.

A coleta de dados teve início no mês de novembro de 2020 e estendeu-se até março de 2022, tendo em vista o período prolongado em que as escolas suspenderam suas atividades e, por conseguinte, as grandes mudanças de rotina que ocorreram no período de realização da pesquisa em função da pandemia de Covid-19. Nesse prolongado período em que os pesquisadores estiveram em campo, várias adaptações dos procedimentos de pesquisa foram realizadas, de forma a responder às necessidades das escolas e às restrições sanitárias, mas sem perder os objetivos pretendidos.

Uma das primeiras atividades realizadas visando a aproximação com as escolas deu-se por meio de suas redes sociais disponíveis no período mais intenso de afastamento social: *Facebook*, *Instagram* e *Spotify*, com o objetivo de conhecermos aspectos do dia a dia da escola. As redes sociais se tornaram importante instrumento de comunicação da escola com os pais ou responsáveis, bem como com os estudantes. Nos primeiros 12 meses da pesquisa, acompanhamos notícias e informações relativas à grande quantidade de situações de cunho oficial das Secretarias Municipal e Estadual de São Paulo e de ações que cada uma das escolas precisou construir para dar conta das demandas mais urgentes em cada fase da pandemia, a saber: situações de enfrentamento do isolamento social; situações de dificuldades econômicas e de empregabilidade de pais ou responsáveis; reivindicações dos professores para serem inseridos no grupo prioritário de vacinação; retorno parcial às aulas; reformas para adequação do espaço escolar; denúncias de violência doméstica; chegada dos equipamentos virtuais para os estudantes; dentre outros aspectos.

O contato com as escolas teve início com a Direção e Coordenação Pedagógica por ocasião da elaboração do Termo de Consentimento, exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. As duas escolas se mostraram muito receptivas com a realização da pesquisa, envolvendo-se em todas as etapas de sua realização. Assim, a partir da aprovação da pesquisa pelo Comitê, retomamos o contato por meio remoto ou por Whatsapp, formas de contato em situação de isolamento social. Optou-se por iniciar os procedimentos de levantamento dos dados com os pais ou responsáveis por meio de um Questionário *online*, que teve por objetivo a caracterização sócio-demográfica das famílias, de condições de vida e de ensino bem como relatos da situação de experiência de estar em situações de isolamento social

e de contato ao ar livre. O texto do questionário foi enviado em português e em espanhol, tendo em vista que parte da comunidade das escolas é de origem de países de língua espanhola da América Latina. Antes de responder o questionário, os participantes consentiram em sua realização. Foram respondidos 50 questionários, sendo 42 em português e 8 em espanhol, o que não significa ser esta a proporção de respondentes brasileiros e estrangeiros, pois há fortes indícios de que houveram respondentes de países de língua espanhola que utilizaram o questionário em português.

Outro conjunto de dados foi obtido por meio da identificação dos documentos veiculados que estabeleciam as regras e normas para o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia de Covid-19, denominados de protocolos. Os critérios para a seleção dos protocolos foram os seguintes: documentos oficiais governamentais; de instituições de saúde nacional, organismo multilateral internacional voltado à infância e a adolescência e órgão regulador da profissão de psicólogo. Seguindo tais critérios, foram analisados os seguintes protocolos: a) Oficiais: da Educação do Município e do Estado de São Paulo e do Ministério da Educação do Brasil; b) de instituições de referência: nacional, representada pela fundação Fiocruz (Brasil) e internacional, representada pela UNICEF e seu documento dirigido a América Latina e Caribe; quanto ao órgão regulador da profissão, como não houve um documento específico do Conselho Federal de Psicologia do Brasil¹, consideramos importante trazer um documento correlato emitido pela Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Os protocolos foram apresentados e analisados de acordo com um roteiro cujos dados constituíram-se em uma planilha de organização das propostas apresentadas. A leitura de cada um dos protocolos seguiu o seguinte roteiro:

- a) **Cabeçalho**, constando o nome do pesquisador; data e horário em que foi preenchido; link de acesso ao documento; nome do protocolo; instituição; código da memória documental; referência completa.
- b) **Introdução do documento** com a data que foi escrito; data de publicação; origem; quem veiculou; número de versões; quem participou da elaboração, autores; quem foi coordenador geral; instituições autoras e co-autoras; diretrizes; público alvo.

¹ O Conselho Federal de Psicologia lançou documentos de recomendação específicos, sobre Avaliação Psicológica; sobre estágios não presenciais durante a Pandemia, dentre outros.

- c) **Estrutura geral** com a divisão do documento; breve descrição do que cada item aborda.
- d) **Análise do texto do protocolo:** identificou-se cinco eixos de análise do protocolo de biossegurança: EIXO 1- Objetivo do protocolo de biossegurança; EIXO 2 - Produção; como foram selecionadas os autores, quais as profissões dos autores, quais instituições dos autores, se houve consulta (à população, mais de gabinete) e grupos de trabalho; EIXO 3 - Concepção de Desenvolvimento adotado pelo protocolo de biossegurança, levando em conta os aspectos levantados pelo grupo de pesquisa como desenvolvimento e educação (intelectual, afetivo, corpóreo, sustentabilidade e sociedade, autonomia e espiritualidade); EIXO 4 - Educação e Natureza e EIXO 5 - Especificidades do protocolo.

Outro procedimento de pesquisa consistiu em ouvir os professores, gestores e funcionária sobre o impacto da pandemia de Covid-19, os projetos da escola, antes, durante e como perspectiva de futuro bem como a importância das atividades ao ar livre e em espaços abertos no projeto pedagógico das escolas. Realizamos entrevistas semiestruturadas e gravadas, nas duas escolas participantes da pesquisa, totalizando 15 participantes. Cada entrevista foi realizada principalmente por dois pesquisadores, segundo a Tabela 1

Tabela 1 - Lista dos entrevistados da pesquisa

		Entrevistados
Escola Municipal	Gestores	Diretor
		Dois Coordenadores Pedagógicos
		Secretária
		Vice Diretor
	Professores	4
Escola Estadual	Gestores	Vice Diretor
	Professores	5

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tendo em vista o contexto do isolamento social, o grupo de pesquisa elaborou uma mensagem para estabelecimento do primeiro contato com os entrevistados e um vídeo explicativo para que o gestor responsável pela divulgação da pesquisa na escola apresentasse aos professores. O vídeo com duração de 1 '30 minutos contou com um roteiro elaborado pelo grupo de

pesquisa de forma a apresentar a equipe, os objetivos e os procedimentos de pesquisa.

Qualquer trabalho de pesquisa é fruto, além do empenho de seus pesquisadores, de seu contexto histórico. O presente trabalho não se furta a esse fato, haja vista que diversas etapas da pesquisa sofreram influência do contexto pandêmico em que foram realizadas. Esse é especialmente o caso das atividades realizadas na escola. Inicialmente planejamos fazer as entrevistas presencialmente, uma vez que esse seria o método mais enriquecedor para a pesquisa. No entanto, devido ao agravamento da pandemia de Covid-19 no período próximo à realização das atividades, a equipe rapidamente se adaptou e começou a se preparar para a realização das entrevistas de forma remota.

Todas as entrevistas foram realizadas *online*, em horários previamente agendados e contando com dois entrevistadores, sendo um deles o(a) pesquisador (a) e um estudante que compôs a equipe de pesquisa. Este procedimento foi muito interessante pois abarcou uma importante dimensão formativa aos estudantes de graduação em Psicologia e Educação. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Roteiro de entrevista para professores centrou-se nos seguintes eixos: a) dados sobre sua carreira docente; b) relato sobre sua relação com a escola; c) a escola e seu andamento na pandemia; d) período de transição de retorno às aulas presenciais; e) funcionamento no período presencial; f) experiências de atividades ao ar livre e em contato com a natureza. No caso dos gestores, acrescentamos questões centradas nas atividades de gestão que foram realizadas na sua prática na escola, durante o isolamento social e no retorno às aulas presenciais, com ênfase nos desafios presentes e sua prática de gestão. Em todas as entrevistas, no início, apresentamos a pesquisa e o objetivo da entrevista, bem como pedíamos autorização para realizar a gravação pelo *Google Meet*, plataforma fornecida pela Universidade de São Paulo.

Quanto à participação das crianças, tivemos grandes desafios, pois não havia, até fevereiro de 2022, autorização para estarmos na escola, em função dos protocolos da pandemia. Dessa forma, delineamos a necessidade de realizar entrevistas online com os estudantes. Para isso, realizamos uma formação com profissionais, na área de psicologia, que utilizaram o modelo *online* em atividades de pesquisa ou de atendimento clínico no contexto de isolamento social.

Porém, mais uma vez a equipe foi surpreendida positivamente pelas rápidas mudanças no contexto pandêmico. As vacinas permitiram um retorno seguro às atividades escolares e os dados dessa nova realidade mostraram-se mais uma vez favoráveis à realização presencial dos encontros com estudantes. Assim, a equipe definiu que o procedimento a ser utilizado para conhecer as vivências dos estudantes em situação de pandemia de Covid-19 e no retorno às aulas presenciais deveria ser o de Rodas de Conversa.

Realizamos as entrevistas na modalidade Roda de Conversa (WARSCHAUER, 2001, 2002 e 2004) com pequenos grupos de crianças nos próprios ambientes escolares das duas escolas participantes da pesquisa. As crianças foram convidadas pela coordenação pedagógica das escolas. Foram realizados dois encontros: um em cada escola, no qual trabalhamos com dois grupos de crianças, totalizando quatro rodas de conversa.

Ao constituirmos as rodas, iniciamos com a apresentação da equipe, de nosso trabalho e da proposta a ser realizada. A atividade foi definida como sendo a elaboração de um cartaz pelas crianças em que poderiam se expressar livremente utilizando os materiais disponíveis (canetinhas hidrográficas, lápis coloridos, borracha, cola, tesoura e outros materiais disponíveis no ambiente) sobre dois momentos de suas vivências: o período de distanciamento social e o período de retomada das aulas presenciais. As crianças que consentiram participar foram divididas em dois grupos onde cada grupo ficaria responsável por um dos dois cartazes, auxiliado por um pesquisador da equipe. Os pesquisadores foram ainda incumbidos de realizar perguntas às crianças durante a atividade com o intuito de ajudar a elucidar o trabalho feito nos próprios cartazes. Definimos um tempo de aproximadamente 30 minutos para a confecção dos cartazes e após esse período, as crianças apresentaram o trabalho realizado à equipe e a seus colegas. Participaram pela Escola Municipal cinco estudantes, sendo três meninas e dois meninos e da Escola Estadual, quatro estudantes, sendo duas meninas e dois meninos, todos do Nível Fundamental I.

Análise de dados

Os dados foram analisados seguindo as seguintes etapas:

- a) A análise dos documentos e textos obtidos no levantamento historiográfico-documental foi feita levando em conta cinco dimensões, como proposto por André Cellard (2008, a saber: contexto de suas produções e dos eventos sobre qual se referem, autoria e natureza dos textos, autenticidade e os seus conceitos-chave. A partir da análise do contexto histórico foi possível situar as obras no seu tempo, entendendo o momento de onde se fala, quais valores e acontecimentos que permeavam as sociedades em questão, evitando um olhar anacrônico, mas ainda sim crítico, sobre os textos analisados.

Por meio da autoria e natureza do texto, analisamos qual o tipo de documento em questão, e quem os produziu, sua formação, filiações e ofícios. Assim, foi possível refletir sobre suas escolhas de vocabulário segundo suas funções e objetivos, compreendendo também as escolhas de perspectivas utilizadas nesses, tal como os recortes e seleções de informações usadas, analisando suas limitações e potencialidades.

Quanto à autenticidade, avaliamos a qualidade e legitimidade dos documentos, qual narrativa imprime e a quem ela serve e como isso reflete na sua produção. Por fim, pensar nos conceitos-chave dos documentos nos permitiu analisar de forma eficaz o conteúdo presente em cada documento e quais definições que seus autores utilizam, compreendendo que um mesmo termo e conceito em diferentes obras pode trazer significados distintos.

A partir dessas análises pudemos compreender quais as concepções de natureza, infância e educação utilizadas pelos diferentes grupos sociais, em diferentes épocas, nos diversos tipos de documentos analisados e pensar em como cada um destes textos pode contribuir, ou não, para o debate atual acerca das potencialidades da educação ao ar livre e em contato com a natureza.

- b) Análise de dados coletados com a comunidade escolar que consiste no acompanhamento das escolas pelas redes sociais, pelas entrevistas realizadas, pelos questionários aplicados, pelo teor dos protocolos utilizados, pelas visitas às escolas e pela Roda de Conversa com estudantes do nível Fundamental I. Utilizamos como base de análise a proposta apresentada por Bogdan & Biklen (2013) e por Frederick

Erickson (1986). Apresentamos os dados relativos às escolas, de forma comparada, no que tange ao aspecto da proposta pedagógica efetivada no período da que antecedeu a pandemia, durante este período com aulas virtuais e com aulas presenciais bem como o papel que as atividades ao ar livre tiveram nas práticas docentes e nas propostas escolares. Nessa dimensão comparada dos dados, identificamos tendências que se fizeram presentes nos distintos processos educativos em tempos de pandemia de Covid-19. A proposta de análise teve sempre como fundamental responder aos objetivos da pesquisa e possibilitar uma compreensão ampliada da temática da pesquisa.

Portanto, a pesquisa de cunho qualitativo, realizada durante o período da pandemia de Covid-19 busca elucidar a importância da relação entre natureza e educação visando subsidiar políticas educacionais que venham a considerar esta relação.

PARTE I

LEVANTAMENTO HISTORIOGRÁFICO-DOCUMENTAL SOBRE “EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS AO AR LIVRE NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES: TRAJETÓRIA HISTORIOGRÁFICA NOS SÉCULOS XX E XXI”

A Parte I deste livro apresenta o levantamento historiográfico-documental realizado pela pesquisa e que se materializa na *Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI e o Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil*.

Na *Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI* contemplam-se os seguintes aspectos das experiências educativas arroladas:

- a) Escolas ao ar livre na Europa e em países da América Latina: uma trajetória historiográfica no século XX;
- b) Experiências educativas em contato com a natureza na perspectiva da educação rural no Brasil;
- c) Da educação no campo à educação do campo;
- d) Educação indígena: do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) à Educação Escolar Indígena e o diálogo com a interculturalidade;
- e) Educação escolar quilombola;
- f) Escolas da Floresta e Educação Ambiental.

A partir desta retrospectiva histórica, construímos o *site* <http://sites.ip.usp.br/linhadotempo>, em que estão organizados os marcadores históricos encontrados em sequência temporal, em formato de linha do tempo, com breves informações sobre cada um.

O *Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil* fecha a retrospectiva histórica realizada, procurando caracterizar o momento presente. Apresenta um levantamento original, de caráter exploratório, de escolas da rede de ensino regular que as pesquisas da equipe na internet indicam ter estas características. Organizado em uma planilha com diversas informações, está acessível em

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vQWEFktJR65LZVPGczzG8YR8Ab3Z8Dy3yEI4ZoTWjbM/edit?usp=sharing> . Traz a relação oficial de escolas de três redes de ensino instituídas para contemplar e respeitar características de culturas tradicionais: das escolas no/do Campo, Indígenas e Quilombolas. Esta nossa escolha deve-se ao fato de serem povos que têm, conscientemente, a natureza no centro de suas vidas e concepções de mundo e, segundo achados da pesquisa historiográfica, seu ensino tem muitas experiências de atividades ao ar livre e materiais didáticos que valorizam a natureza.

Apresenta, ainda, mapas de cada uma destas quatro redes com a localização das escolas encontradas, mostrando sua distribuição no Brasil.

CAPÍTULO 2

ESCOLAS AO AR LIVRE NA EUROPA E EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: UMA TRAJETÓRIA HISTORIOGRÁFICA NO SÉCULO XX

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade.

Abrimos este capítulo com uma pitada de poesia como uma forma de convidar o (a) leitor (a) a imergir na pluralidade de tempos que constituem esta linha. De antemão, podemos adiantar que a linha não é linear - nos emaranhados de acontecimentos históricos, serão reveladas descobertas grandiosas e primordiais para analisarmos com criticidade e cientificidade os marcadores sócio-histórico-culturais que compõem este trabalho e se desdobram na construção de uma linha do tempo intitulada Escolas ao Ar Livre na Europa e em países da América Latina: uma trajetória historiográfica no século XX.

O objetivo primário do presente estudo foi sistematizar experiências educativas ao ar livre ao longo do século XX na Europa e em países da América Latina. Para isso, foi realizada uma trajetória historiográfica a fim de revelar os principais acontecimentos que perpassam a temática, considerando os aspectos políticos, econômicos e culturais de cada década e seus respectivos marcadores históricos.

Na história da educação, existem registros da construção de teorias pedagógicas que defendem a relação da criança com os elementos naturais no processo de ensino e aprendizagem, dentre elas, destaca-se a perspectiva teórica-metodológica montessoriana, elaborada pela médica e educadora Maria Montessori.

Figura 1 - Casa dei Bambini: inauguração do método montessoriano.



Fonte: Blog Montessori de Mepetec

Montessori, assim como é amplamente conhecida, é considerada por alguns estudiosos como uma revolucionária por ter sido a primeira mulher a se formar em medicina, pela Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, em um contexto onde o machismo era predominante e os direitos sociais voltados para a mulher eram escassos, e sobretudo, por propor um método pedagógico que rompesse as amarras da educação tradicional vigente na época, conforme descrito adiante.

rompeu fronteiras e quebrou paradigmas, atuou na produção do conhecimento e da ciência, eternizando seu nome na História da Educação no mundo e em seu país, mas, na vida pessoal, como mulher e mãe, esbarrou nas convenções sociais de normatização do casamento, do patriarcalismo vigente, do papel da mulher na sociedade, perante valores sociais de uma época em relação à questão do gênero e da sexualidade feminina (LUSTOSA, 2017 p. 213).

Na prática como médica, a educadora se interessou pelo ramo da psiquiatria infantil. A partir de experiências profissionais em instituições de crianças com deficiência intelectual, Montessori começou a lançar um olhar de atenção

e cuidado para essas crianças, trocando a lente biomédica por uma lente educacional. A médica fazia registros das avaliações clínicas que realizava com um colega de trabalho também médico, nesses registros observava que as crianças eram bastante agitadas, a explicação para essas agitações sempre partia de um viés biomédico. Diante disso, a médica se incomodou e evidenciou que, talvez, a medicina não suprisse as necessidades das crianças, a partir disso, começou a inserir a ideia da potencialidade da educação na vida dessas crianças. Sobre isso, Santos (2016) elucida que:

Maria Montessori defendia a ideia de que crianças, com necessidades educativas, precisavam muito mais de um bom método pedagógico, do que da medicina, acrescentando ainda que as esperanças de qualquer desenvolvimento estavam “no mestre, não no clínico” (SANTOS, 2016).

Uma das primeiras constatações realizadas pela médica foi sobre o ambiente. Para ela, era necessário um ambiente planejado, com uma diversidade de materiais, e que despertasse a criatividade e autonomia das crianças, conforme descrito adiante:

a observação dessas crianças e o sucesso na atenção educativa a fizeram elaborar a tese de que um fator primordial para os atrasos no comportamento, nas aquisições, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com deficiência mental era o ambiente pouco favorecedor, ausente de estímulos para o desenvolvimento adequado (LUSTOSA, 2017 p. 208).

No ano de 1907, foi inaugurada a primeira instituição Casa dei Bambini (Casa das Crianças), em São Lourenço, Roma, que marcaria o método montessoriano. A partir das experiências e observações, Montessori foi construindo subsídios para a elaboração da Pedagogia Científica, também conhecida como método montessoriano, uma proposta pedagógica que enfatiza o protagonismo da criança no processo de escolarização. Portanto, a instituição foi uma explosão de novidades, de práticas diferenciadas voltadas à infância e da concretização dos princípios pedagógicos criados e defendidos por Montessori.

Em pouco tempo, outras instituições semelhantes surgiram pelo país. O seu método foi se tornando cada vez mais conhecido, método esse que se apoiava em vários pilares, tais como: a autoeducação, o ambiente adultos preparados,

a criança equilibrada, a liberdade de escolha, a autonomia e independência das crianças e a educação dos sentidos. Montessori (1965) propõe uma pedagogia que parte da necessidade de cada criança, e de acordo com as suas capacidades cognitivas e subjetivas. Aponta caminhos capazes de fazer com que a aprendizagem aconteça de forma ativa e significativa.

A metodologia pedagógica desenvolvida pela médica Maria Montessori enfatiza o desenvolvimento da criança por meio dos sentidos. Montessori defende a importância de a criança estabelecer o contato com a natureza para tomar consciência de si mesma e dos outros seres que a cercam, promovendo a consciência cósmica, cuidado com o meio ambiente e com todos os outros seres que fazem parte da sua realidade.

A visão cósmica constitui um dos pilares da metodologia montessori, que considera a ideia de unicidade e interdependência entre todos os seres que constituem o universo. Para ter essa visão do todo, a partir de uma perspectiva cósmica, o contato com a natureza é imprescindível. Por meio da relação direta com o meio natural, a criança constrói conhecimentos a partir dos elementos que a rodeia e explora o mundo ao seu entorno, por meio do contato com a areia, plantação de uma árvore, cuidados com os animais, cuidado com o ambiente, essa intimidade com a natureza reverbera na tomada de consciência sobre si mesma como ser constituinte da natureza (MONTESSORI, 1965; NOGARO, ANESE, & FERRARI, 2020).

SÉCULO XX E AS EPIDEMIAS

A virada do século XIX para o século XX foi marcada por um aumento populacional rápido, com a expansão de aglomerados urbanos em diversos países. Na Europa esse movimento se deu principalmente devido ao processo de industrialização, e no Brasil devido às diversas práticas econômicas históricas como o açúcar, mineração e o café que atraíam migrantes do Brasil e do mundo para determinadas regiões do país, podendo se destacar a grande vinda de italianos e portugueses. A população da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, que no fim do Império (1889) era de cerca de 500 mil habitantes, atingiu em 15 anos cerca de 700 mil pessoas em 1904 (THIAGO MOURELLE, 2020; PORTAL FIOCRUZ, 2005).

Na América Latina o processo de crescimento urbano foi similar, sendo que a Argentina recebeu, entre 1881 e 1915, 4,2 milhões de imigrantes (KLEIN,

1999), e o Uruguai, apesar de poucos registros, também contou com novos contingentes significativos de imigrantes vindos de países europeus em busca de uma nova vida devido à baixa qualidade de vida de diversas famílias na Europa do século XIX e XX.

O crescimento populacional em áreas urbanas ao redor do mundo foi acompanhado, frequentemente, pela falta de desenvolvimento de políticas de saneamento básico e planejamento urbano e que, sem uma estrutura de saúde eficaz, criou espaços propícios para o surgimento e disseminação de agentes patogênicos.

Assim, esse período histórico foi marcado por diversas epidemias pelo mundo, sendo a cidade do Rio de Janeiro uma das mais afetadas, chegando a ser popularmente chamada de Cidade Febril e Túmulo dos estrangeiros dado os altos números de óbitos ocasionados pelas epidemias de varíola, tuberculose, febre amarela, tifo e peste bubônica (ABI-RAMIA, 2016; DALBEN, 2020). Em outras cidades brasileiras um quadro preocupante também se alastrava mesmo que em menor proporção: em 1901, 45,7% das mortes em São Paulo eram por doenças infecciosas, principalmente devido à tuberculose que só perdeu força por volta de 1950 com novos tratamentos alopáticos e a popularização da vacina (BUCHALLA et al, 2003).

Nesse contexto, discursos políticos visando reformas sanitárias e urbanas ganham força no Brasil, principalmente após a eleição de Rodrigues Alves em 1902 que tinha como objetivo modernizar o país e inseri-lo nos moldes europeus da Belle Époque, diante da má fama do país no momento. É nesse contexto que projetos higienistas ganham especial força no Brasil, projetos esses dotados de um viés sanitário e de saúde, mas também morais e estéticos.

Um dos casos mais nítidos da ação higienista nesse período é o caso da reforma urbana no Rio de Janeiro nos primeiros anos do século XX com slogan “Rio civiliza-se”, que, como o nome já indica, vinha carregado de um discurso moral e de superioridade europeia e que pretendia promover um “embelezamento da cidade” à la Belle Époque, assim como a nomeação de Oswaldo Cruz para Diretor geral de saúde pública do Rio de Janeiro em 1903 com o objetivo de combater a varíola, febre amarela e peste bubônica que assolavam a cidade.

Esses projetos ocasionaram, nesse período, a demolição de cortiços no que ficou conhecido como “bota-abaixo” deixando mais de 14 mil pessoas

desabrigadas, ocasionando o surgimento das favelas nas periferias da cidade. Podemos concluir que esses projetos não possuíam uma função social, de democratização do saneamento básico e da cidade, mas uma função, por vezes implícitas por outras explícitas, de retirar dos centros urbanos os “indesejáveis”, os miseráveis, vistos como símbolo da degradação moral e intelectual, considerados muitas vezes os vetores de doenças.

Nesse período também se popularizaram as práticas de invasão de moradias por agentes da saúde e policiais para combater focos de mosquito ou roedores transmissores de doenças, dentre outras medidas consideradas autoritárias pela população carioca. Não surpreendentemente, em 31 de Outubro de 1904, com a assinatura da lei 1261 que fazia valer a obrigatoriedade da vacina da varíola, estouraria a Revolta da Vacina na capital brasileira, um dos eventos mais violentos da história do país e do Rio de Janeiro, em resposta às medidas higienistas, autoritárias e por vezes violentas do Estado.

Figura 2 - Essa imagem retrata o período conturbado vivenciado pela população com a implementação de políticas públicas higienistas compulsórias, tendo como reflexo a Guerra da Vacina através de forças obrigatórias.



Fonte: Charge da revista O Malho de 29 de outubro de 1904.

TUBERCULOSE

No início do século XX, a tuberculose era uma das maiores preocupações médico sanitárias no Brasil e no mundo e diferentemente de outras doenças, não pôde ser contida no país apenas pelas reformas e políticas médico sanitárias de Oswaldo Cruz no início do século, exigindo políticas urbanas, sociais, educacionais e sanitárias mais drásticas que intervissem de fato nas condições de vida e trabalho dos cidadãos nos novos aglomerados urbanos. Mudanças essas, porém, que na maioria dos casos não viriam a acontecer, de modo que a tuberculose só passa a ser de fato contida no mundo a partir da década de 50 com o desenvolvimento de vacinas e tratamentos alopáticos.

A passagem a seguir do médico português Augusto Camilo de Figueiredo em 1922 retrata a consciência que a comunidade médica já possuía sobre a relação entre a vida urbana e o alastramento dos casos de tuberculose:

“Marie-Davy, no jornal de higiene de 25 de janeiro de 1905, chama a atenção para a viciação do ar na etiologia da tuberculose, nos centros de grande população. Por outro lado, a frequência da tuberculose está na razão directa da densidade da população por a unidade da superfície métrica (lei de Fahr)”. (p. 39).

Estima-se que em 1906, no Rio de Janeiro, 366,2 mortes a cada 100 mil habitantes se dava por conta dessa enfermidade, sendo a doença que mais matava em diversos períodos do século. Nesse contexto alarmante, surgem diversas instituições médico-sanitárias especificamente focadas no combate à tuberculose que rapidamente passam a pensar o ambiente e práticas escolares (Barbosa e Resende, 1909). Dentre essas instituições no Brasil podemos citar a criação da Liga Brasileira de Combate à Tuberculose em 1900, os Congressos Internacionais de Tuberculose e de Higiene Escolar e o Serviço de Inspeção Sanitária Escolar do Rio de Janeiro em 1910, cujo primeiro diretor foi Moncorvo Filho, médico defensor da medicina natural, helioterapia e da implementação de colônias de férias e escolas ao ar livre no país (DALBEN, 2020).

ESCOLAS AO AR LIVRE NO BRASIL

É dessas instituições, com a influência de uma corrente médica denominada medicina natural que surgem as primeiras colônias de férias e escolas ao ar

livre, assim como a mudança na arquitetura dos espaços escolares a fim de assegurar a entrada de luz e ar nas dependências das escolas (DALBEN, 2014; SILVA, 2017). A medicina natural, de origem germânica, defendia a utilização de elementos naturais, como o sol, água e ar fresco, para a prevenção e cura de doenças infecciosas e influenciou, portanto, na defesa da educação em contato com a natureza como forma de contenção de enfermidades entre as populações escolares.

Assim, em 1915 é criada o Preventório Dona Amélia (na Ilha de Paquetá), um internato voltado para acolher crianças filhas de pais tuberculosos ou portadores de outras doenças infecciosas, e tinha como objetivo separar as crianças do que eles consideravam focos de transmissão de enfermidade.

Apesar da aceitação das ideias da medicina natural e do benefício da educação ao ar livre pela comunidade médica e pelas instituições públicas, observadas já em boletins públicos da prefeitura do Rio de Janeiro desde antes de 1910, as tentativas de implementar de fato essas instituições foram muitas vezes frustradas ou breves.

“é significativo o fato de as proposições de educação ao ar livre serem em grande número, quando comparadas com as práticas efetivadas na cidade. Mesmo os estabelecimentos que chegaram a ser criados tiveram vida bastante efêmera ou descontinuada (...)” (DALBEN, 2020, p. 228).

Porém, em um primeiro momento, podemos ressaltar também experiência de uma série de aulas ao ar livre em 4 escolas cariocas do 9º distrito escolar em 1916 e a escola para Débeis de Jacarepaguá (DALBEN, 2020), que serviram como precursoras de outras experiências pouco mais duradouras.

Também em 1916 ocorreu o primeiro Congresso Pan-Americano da Criança, em Buenos Aires, evento que fortaleceu ainda mais no país, e na América Latina como um todo, os ideais da medicina natural e da higiene escolar. Moncorvo Filho, médico brasileiro, foi um dos destaques desse evento no qual defendeu a criação de escolas ao ar livre e posteriormente criando o Serviço Especial de Helioterapia do Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Heliotherapium, instituições que propunha a cura de crianças doentes por meio de banhos de sol.

Figura 3 - Escola Mista do 9º Distrito, Curso Complementar (5º e 6º anos).



Fonte: Luz (1917, p. 416).

Figura 4 - Escola Mista do 9º Distrito.



Fonte: Leão (1926, p. 72).

Em 1930, a escola de Débeis na Quinta da Boa Vista também consistiu em uma experiência breve de educação em contato com a natureza sob a perspectiva médico-sanitária (em 1934 começam a surgir vagas majoritariamente para educação convencional), mas que inicialmente tinha a capacidade de comportar 400 crianças que eram selecionadas pelos médicos inspetores do sistema público de ensino.

ESCOLAS AO AR LIVRE NA PERSPECTIVA SANITÁRIA NA AMÉRICA LATINA

No final do século XIX e início de XX houve um estreitamento das relações políticas, econômicas e científicas entre os países sul-americanos, com diversos eventos e congressos internacionais de divulgação científica, dentre eles o Congresso Pan-Americano da Criança e o Congresso Internacional Americano de Medicina e Higiene (DALBEN, 2014). O tema da medicina natural e das escolas ao ar livre eram divulgados e debatidos nesses espaços com fortes influências do pensamento europeu, mas levando em conta as particularidades históricas, culturais e climáticas dos países latino-americanos, acontecendo tentativas ora de se aproximar dos antigos colonizadores, ora de reafirmar sua independência e seu nacionalismo.

Um exemplo da tentativa de afirmação de independência desses países que pode ser citado foi a escolha de realizar eventos internacionais científicos em datas comemorativas nacionais, como aniversários de independência dos países latino-americanos participantes.

Outra diferença entre as teorias latino-americanas em comparação com as práticas e teorias sobre escolarização ao ar livre europeias se dava a respeito de quem os médicos entendiam que deveriam organizar e financiar essas instituições. Na Europa, podemos observar que geralmente era a instituição privada que investia nessas experiências, muitas vezes com o apoio de instituições beneficentes ou religiosas. Já na América Latina, as instituições públicas tinham um papel maior tanto no desenvolvimento como no financiamento de tais experiências, por mais que a participação de grupos beneficentes e religiosos ainda se fizessem presentes em muitos casos, como foi o caso das instituições de Moncorvo Filho no Brasil.

“Por meio dos anais dos Congressos Pan-Americanos da Criança e dos Boletins do Instituto Internacional Americano de

Protección a la Infancia, é possível observar que, diferentemente de grande parte dos países europeus, nos quais a grande maioria das escolas ao ar livre e colônias de férias eram geridas por associações civis, médicas, religiosas e instâncias privadas, havendo um baixo investimento das estruturas estatais, as recomendações feitas para os países americanos eram de que as instâncias oficiais assumissem a maior responsabilidade pelo financiamento destas instituições, as quais poderiam ocasionalmente receber um complemento por parte dos municípios e de doações de particulares (MOLA, 1930; FELIÚ, 1926)” (DALBEN, 2014, P. 186).

Os países latino-americanos que mais se destacaram nesses eventos, e que necessitam assim de uma maior atenção, foram Argentina, Brasil e Uruguai, sendo que as experiências de colônias e escolas ao ar livre se concentravam nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Buenos Aires e Montevidéo. Vale ressaltar que essas cidades eram coincidentemente as que mais receberam imigrantes e que mais cresceram no início do século XX, reportando as maiores taxas de epidemias e mortalidade infantil, o que pode explicar a especial atenção à proteção da infância nesses locais e consequente produção de conhecimentos dentro desse tema nessas cidades específicas (DALBEN, 2014)

As Escolas ao Ar Livre uruguaias

O Uruguai foi um dos epicentros da divulgação das escolas ao ar livre e colônias de férias e referência na América Latina quanto ao tema proteção à infância, sendo um dos primeiros países a criar um Serviço de Higiene Escolar e Liga Contra Tuberculose em 1902. O tema da educação em contato com a natureza, por exemplo, também já existia nos documentos uruguaios desde 1817, com a *Ley de Educación Común* por José Pedro Valera que colocava a natureza como ponto necessário na educação pública e gratuita.

“Entrar no mundo da verdade, descobri-la, é [para Valera] descobrir as leis da natureza, é situar-se no caminho da ciência [...], é, pedagogicamente falando, estimular, desenvolver e preparar os sentidos para que o mundo factual se possa apreender melhor” (RODRÍGUES GIMÉNES apud DALBEN, 2014, p. 251).

Além disso, três dos médicos mais reconhecidos internacionalmente pela

defesa das práticas educativas ao ar livre eram uruguaiois, sendo um deles Américo Mola, responsável por criar as 3 primeiras escolas ao ar livre uruguaiaias a partir de 1913. Essa fundação se deu com ajuda da Liga Uruguaia Contra a Tuberculose e o médico Emílio Fournié, responsável pela formulação pedagógica dessas instituições, sendo um dos pensadores que trouxe com mais objetividade em suas produções o caráter educativo e não exclusivamente médico sanitário dessas instituições, indicando uma diferença em relação a tendência majoritariamente medicalizante das teorias de educação ao ar livre defendida pelos médicos brasileiros até então:

“Se os médicos brasileiros foram os responsáveis por apresentar as colônias de férias em conjunto com os sanatórios infantis, especializando-se sobretudo no tratamento helioterápico, seriam principalmente os profissionais uruguaiois que as abordaram em conjunto com as escolas ao ar livre, extrapolando as questões médicas de combate a tuberculose para preocupações de âmbito educativo. Estas diferenças indicam a existência de singularidades discursivas relacionadas a particularidades político econômicas e socioculturais de cada um dos países representados nos eventos e no interior do próprio instituto em questão” (DALBEN, 2014, p.189).

Assim, vale ressaltar que Fournié também defendia assiduamente que o caráter educativo das escolas ao ar livre justificavam que tais estabelecimentos fossem destinados para todas as crianças e não exclusivamente às crianças com uma saúde delicada.

Mola desempenhou um papel ativo nas três primeiras edições do Congresso Internacional de Escolas ao Ar Livre (1922, 1931, 1936). Em 1922, ele foi convidado para presidir um comitê internacional responsável pela gestão das comissões nacionais de escolas ao ar livre, conforme proposto nos congressos internacionais anteriores.

Mola e Fournié, assim, tiveram um papel central tanto no contexto uruguaio, como internacional no que tange o tema da infância, educação e natureza, sendo muito próximos também do médico Luis Morquio, diretor do Instituto Internacional Americano de Proteção à Infância e entusiasta da ideia das instituições ao ar livre como uma possibilidade de prevenção de doenças e não apenas cura, teoria defendida por ele no Congresso Médico Latino Americano (Rio de Janeiro, 1909).

Nesse mesmo evento, outro uruguaio, o médico José Scoseria defendia

as colônias de férias, trazendo como ilustração a colônia de férias em Punta Carrera, criada por ele em 1908, que tivera bons resultados na cura e prevenção da tuberculose. Essa mesma colônia de férias abriria vagas para estudantes do ensino regular a partir de 1909, porém, de 77 crianças convidadas, apenas 10 aceitaram a proposta, devido a diversos fatores. Dentre esses, podemos citar a desconfiança das famílias, que ainda não conheciam o conceito de colônias de férias e não confiavam em deixar seus filhos sob o cuidado de desconhecidos, além da estigmatização quanto à ideia de serem instituições voltadas para crianças débeis (termo que carregava consigo fortes conotações morais, sociais e biológicas negativas).

Seria dessa recusa às colônias de férias que surgiriam as propostas de criação de escolas ao ar livre no Uruguai, como uma alternativa mais viável e aceita popularmente. Assim, na experiência escolar de 1913 organizada por Américo Mola com a Liga Uruguaia Contra a Tuberculose, pode-se observar uma aceitação muito maior por parte das famílias, sendo que em julho daquele ano havia 30 alunos matriculados, número que subiria para 99 em dezembro, sendo estas crianças advindas de escolas normais e dos hospitais da liga, além da posterior criação de mais 2 escolas ao ar livre. Esse modelo de escola utilizava-se do método de ensino intuitivo, em alta no Uruguai da época, utilizando todo o ambiente natural para o ensino de conteúdos científicos e também práticas manuais e de ginástica.

Figura 5 - Aula de leitura ao ar livre.



Fonte: Cuerpo (1914, p.23).

Figura 6 - aula de aritimética ao ar livre.



Fonte: Cuerpo (1914, p.30).

Outra experiência proposta em 1914, mas colocada em prática somente em 1928, foi a criação da Escuela de la Playa” na praia de Malvin, região próxima à Montevideo, escola ao ar livre e em contato com a natureza que funcionaria em regiões praianas apenas no verão, em forma de externato.

Nesse contexto, o tema da educação ao ar livre foi rotineiramente abordado nos boletins do Instituto Internacional Americano de Proteção à Infância e, surpreendentemente, o Uruguai foi designado como a sede do instituto internacional americano de proteção à infância (Montevideo).

Escolas ao Ar Livre argentinas

O processo de criação de escolas ao ar livre na Argentina também se deu fortemente influenciado pelo discurso médico-sanitário, assim como no Brasil e no Uruguai, sendo que já existia uma atuação sistemática dos médicos na inspeção das escolas argentinas antes da criação do Cuerpo Médico Escolar no país e antes mesmo da estruturação do sistema de ensino argentino que teve início em 1884, evidenciando que a formulação da educação no país em si já possuía desde seus primórdios uma forte influência médica. Em 1882, por exemplo, no Congreso Pedagógico realizado em Buenos Aires já se

debatia a insalubridade dos espaços físicos das escolas argentinas e possíveis alternativas arquitetônicas para essas escolas e para que iriam ser criadas pelo governo a partir de 1884. Dessa forma, a preocupação com a reformulação da arquitetura escolar e a criação de parques urbanos como forma de conter o crescimento das grandes cidades e consequentemente conter as consequências da urbanização acelerada no país já eram frequentes desde meados do século XIX, indo além de uma preocupação exclusivamente estética.

Dentro das recomendações do Cuerpo Médico Escolar, podemos citar a implementação de cinturões verdes ao redor das escolas, com a criação de bosques e jardins, já que a arquitetura da escola deveria garantir a entrada abundante de luz e de ar fresco.

A questão da criação de ambientes verdes na Argentina, principalmente em Buenos Aires, esteve também fortemente ligada com o processo de valorização do exercício físico, com a criação de locais tidos como propícios para as atividades e movimentação dos corpos nos momentos extraclasse, a fim de fortalecê-los. Para isso, foram criados pátios com natureza para o recreio escolar e os parques escolares para as aulas de educação física e outras atividades esportivas como natação, dado que as praças escolares e praças públicas tinham espaços específicos planejados para a realização dessas atividades.

Porém, vale aqui ressaltar que a noção de natureza valorizada nesse contexto consistia em uma natureza “planejada e controlada”, nos moldes de civilização européia e dentro dos espaços urbanos, em oposição a um modelo de um mundo rural mais arcaico e dito não civilizado. Sua função então seria a de conter os efeitos negativos da urbanização, como comentado anteriormente, e também de garantir uma vida mais saudável e disciplinada, em uma visão utilitarista da natureza.

A proposta de escolas ao ar livre e em contato com a natureza possuía uma influência forte de teorias eugênicas argentinas, na medida em que era direcionado majoritariamente para as crianças consideradas débeis, conceito aqui adotado de forma fortemente política e moral e pouco científica.

“classificaria os “idiotas e imbecis, os atrasados apáticos e instáveis, que poderiam ser desatentos ou amnésicos, os epiléticos, histéricos, neurastênicos e os amorais-viciosos”,

ou seja, uma gama de classificações que de verdadeiramente científico nada tinham, mas que expressaram historicamente conotações morais bastante excludentes. Sua categorização poderia, por exemplo, facilmente se enquadrar àquelas que apresentassem comportamentos avaliados por médicos ou professores como inadequados ou indesejáveis, ou que não alcançassem o rendimento esperado nos estudos” (DALBEN, 2014, p.234).

Tal concepção de “niño débil” de forma geral defendia popularmente que a defasagem física e intelectual das crianças seria justificada por fatores genéticos e comportamentais de suas famílias, sendo supostamente os hábitos de seus pais responsáveis pela situação em que se encontravam. Tal teoria também era também fortemente influenciada pelas teorias de Lombroso e pela antropometria que ganhavam força nesse período argentino, sendo a escola ao ar livre uma tentativa de adequar fisicamente e moralmente as crianças para evitar a criminalidade ou imoralidade.

“Em contrapartida, as fichas apresentavam os antecedentes dos pais, não apenas suas profissões e locais de moradia, mas também suas doenças, vícios, números de partos e ano da primeira menstruação das mães, além de suas nacionalidades, assegurando um minucioso questionário que responderia, ainda que de modo superficial, as indagações eugênicas quanto a responsabilidade exclusiva dos pais pelas condições de saúde de seus filhos” (DALBEN, 2014, p.239).

Por fim, a divisão de gêneros na distinção das atividades destinadas para garotas e garotos no ambiente escolar e de colônias de férias explicitam também a criação de crianças para que adotassem papéis sociais específicos, típicos de uma sociedade normativa e patriarcal.

Dentre as experiências argentinas podemos citar algumas de maior importância e renome como a criação da colônia de férias em Mar del Plata em 1895, uma das primeiras experiências de qual temos relatos onde crianças advindas de famílias pobre e que apresentassem aplicação nos estudos e bom comportamento eram selecionadas para passar um período na região do Mar da Prata por 20 dias, tendo sido 300 crianças escolhidas com a organização do Consejo Nacional de Educación. Em 1909 também surge a primeira escola ao

ar livre no Parque Domingo Olivera e posteriormente uma no Parque Lezama, sendo até 1926 5 escolas para *niños debiles* propostas pelo governo argentino (nos parques de Chacabuco, 3 de Fevereiro, Patrícios).

Além disso, as praças escolares e públicas também foram destinadas para acolher as colônias de férias nos períodos de recesso escolar, que consistia em um modelo no qual as crianças participavam das atividades propostas durante o dia e retornavam às suas casas para dormir, recebendo da escola passes escolares para retornarem no dia seguinte. Dentre as atividades realizadas nessas instituições, podemos citar o brincar e o cuidar de animais (patos, coelhos, galinhas, cavalos), cultivo de hortas pelos alunos, jogos e competições, leitura de poemas, cantos, peças de teatro e contação de histórias, além de aulas sobre diversos temas como ciências da natureza, geografia, história, moral, urbanidade e geometria de acordo com o interesse demonstrado pelas crianças.

Apesar do caráter eugenista e muitas vezes de culpabilização das famílias pelas doenças físicas ou “desvios de comportamento” de seus filhos (por motivos comportamentais ou genéticos) e da possível estigmatização do termo “escola para niños débiles”, podemos observar que houve uma grande aceitação dessas instituições por parte das famílias e estudantes. Dentre os atrativos dessas instituições podemos citar a alimentação substancial que muitas vezes faltava nas casas de famílias populares, assim como opções de atividades recreativas distintas também tipicamente restritas às camadas mais altas da sociedade argentina.

Por fim, uma particularidade dos eventos argentinos que abordavam a infância e as escolas ao ar livre que nos chama a atenção era a presença forte do feminismo argentino influenciando nas pautas nacionais, sendo um grupo que defendia a importância do estado na garantia dos direitos das crianças como uma forma de garantir também, consequentemente, o direito de suas mães. Porém, esse grupo defenderia que as causas das doenças infantis seriam de ordem econômica e social, sendo contra, por exemplo, a retirada das crianças do contato com a família. Assim, podemos observar a disputa dos diferentes discursos no âmbito da educação ao ar livre no país e no mundo, sendo as escolas ao ar livre defendidas por diversos estratos sociais e políticos sob distintas e às vezes conflitantes justificativas, sendo o discurso médico e positivista, porém, os de maior força.

Contudo, durante o período ditatorial argentino entre 1966 e 1973 pode-

se observar o fechamento das escolas ao ar livre e das colônias de férias, que foram duramente reprimidas pelo governo ditatorial, sendo um período de grande retrocesso para qualquer projeto de educação vanguardista.

Escolas ao Ar Livre na Europa

Partindo de uma perspectiva histórica, as escolas ao ar livre constituíram-se como um desdobramento das colônias de férias. As colônias de férias, que surgiram no século XIX, em meados dos anos de 1745, se constituíram como uma instituição de internato temporário. Sobre isso, Dalben elucida “as colônias de férias iniciaram seu movimento de criação como locais específicos para a cura de certas doenças, as quais, paulatinamente, começaram a agregar características educacionais e se transformarem em instituições preventivas” (2009, p. 133). As escolas ao ar livre, que se configuravam como externatos, também possuíam como vertente uma perspectiva sanitária, em que a natureza era integrada para o fim de cura e prevenção.

Mediante à preocupação de proteger a saúde das crianças e conter a propagação da doença, por volta de 1904, os médicos pediatras Barginski e Benedix, criaram a primeira escola ao ar livre em Charlottenburg, região da Alemanha (DALBEN, 2009; FIGUEIREDO, 1922). Dito de outra forma, essas escolas, também conhecidas como instituições médico-pedagógicas, surgiram com o intuito de associar a educação à saúde pública, para além disso, essas instituições também eram consideradas por alguns estudiosos como dispositivos de normalização (DALBEN, 2019).

Figueiredo (1922 p. 50) destaca que a escola ao ar livre de Charlottenburgo, “destinava-se a 249 crianças que passavam na escola toda a manhã regressando de tarde às suas famílias. Era, por consequência, um externato.” Quanto às características estruturais, a escola era constituída por “pavilhões de madeira, pintadas de verde” (AMARAL, 1932, p.8).

Após a criação da primeira escola ao livre na Alemanha, foram surgindo outras no país, conforme relata Figueiredo (1922 p. 51):

“Dois anos mais tarde, criou-se uma outra escola ao ar livre, na cidade de Mulhouse, destinada a alojar 100 crianças. Muito bem instalada e situada numa propriedade de três hectares, chamada l’Ermitage, tornou-se depressa muito conhecida em toda a Alemanha, pelos belos resultados colhidos pelos seus alunos. Em Munchen-Gladbach escolas análogas foram construídas”.

Figura 7 - Escola ao ar livre de Charlottenburgo, Alemanha.



Fonte: Figueiredo (1922, p. 51).

Inspirada nas experiências alemãs, em 1907, a Inglaterra cria a sua primeira escola ao ar livre na região de Bostall-Wood, e mais tarde, outras escolas inglesas foram criadas em Forest-Hill e Shooters Hill, Kenlisch Town e outra próxima de Manchester (FIGUEIREDO, 1922).

Na França, a primeira instituição do gênero emergiu no mesmo ano, e é importante destacar que em 1903, Joseph Grancher, médico francês, realizou um estudo com 4.226 crianças de escolas parisienses, e sugeriu que uma forma de tratar essas crianças seria levando-as para instituições no campo, que ficaram conhecidas como “escolas sanatórios” (Dalben, 2009). Anos mais tarde, em 1907, surge a primeira escola ao ar livre em Vernay, na França, com o objetivo, também, de preservar a saúde desses estudantes. É importante destacar, que diferente das experiências na Alemanha e Inglaterra, a escola de Vernay era do tipo internato, a escola, conforme evidencia Figueiredo (1922), possuía uma variedade de árvores e bosques.

Figura 8 - Crianças tendo aula de natação.



Fonte: Figueiredo (1922).

Figura 9 - Crianças tendo aula enfileiradas em sala de aula aberta, com boa ventilação e cercada por plantas.



Fonte: Figueiredo (1922).

Na Itália, a primeira escola ao ar livre foi criada em Pádua, por volta do ano de 1907. Sobre essa escola o médico escolar argentino Garrahan faz a seguinte descrição:

“Havia a utilização de mobiliário especial, com carteiras de madeira leves, facilmente transportável. Também eram realizadas várias mensurações da estatura das crianças duas vezes por ano, assim como diversas pesagens, sendo que a todas as crianças era conferida uma ficha médica individual. Nas férias de verão, a escola transformava-se em colônia de férias” (DALBEN, 2009 p. 136).

Sobre as primeiras escolas ao ar livre na Itália, Figueiredo (1922) defende que as primeiras instituições surgiram na Roma, e possuíam uma singularidade climática que permitia que as escolas funcionassem durante todo o ano. Quanto ao aspecto estrutural, o pesquisador elucida que os espaços dessas escolas constituíam-se “de simples barracões de madeira, cada um dos quais apresenta uma lotação destinada a 36 alunos” (p. 52).

Nesta seção, foram apresentadas algumas experiências de escolas ao ar livre em diferentes países europeus, é importante destacar que essas instituições também surgiram em outras regiões da Europa, tais como Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha e Inglaterra (DALBEN, 2009).

PRIMEIRO CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESCOLAS AO AR LIVRE, 1922

Um importante acontecimento que perpassa a historicidade das escolas ao ar livre foi o Primeiro Congresso Internacional de Escolas ao Ar Livre, que ocorreu no ano de 1922, em Paris, reunindo médicos e educadores de diferentes países para levantar discussões e partilhar propostas e ações que estavam sendo desenvolvidas nessas instituições de diferentes regiões (MARIANO & MARIANO, 2016).

O I Congresso Internacional de Escolas ao Ar Livre representou um passo na direção de estabelecer diretrizes para unificar um movimento internacional polissêmico que já se encontrava em plena expansão. A organização de um movimento internacional, no entanto, não pode ser compreendido como uniforme, livre de rivalidades e ambiguidades.(...) quatro categorias estabelecidas ao final do evento (aulas ao ar livre, escolas ao ar livre tipo externatos, escolas ao ar livre tipo internatos e preventórios) eram esquemas conceituais que visavam organizar um movimento internacional, mas que não deixam de transparecer os interesses em se definir quais profissionais e instituições fariam parte (ou não) desse movimento internacional (DALBEN, 2019 p. 7).

Esse evento foi organizado pelo Ministro da Higiene da França, P. Straus, que declarou ser o espaço “uma reunião necessária entre os educadores e os pediatras, e esta união seria o meio indispensável para transformar a escola em uma rede protetora” (MARIANO & MARIANO, 2016). Frente a isso, foi definida uma concepção de escolas ao ar livre:

[...] estabelecimentos de educação situados fora das cidades, com boas condições de exposição, reservado somente para crianças com tuberculose, cujo estado requer um regime escolar e higiênico especial, e um controle médico. Podem ser concebidas como externatos ou sobre o modelo de internato, estas últimas devem se constituir para abrigar apenas crianças cujas casas não tenham as condições de higiene necessárias (MARIANO & MARIANO, 2016 p. 202).

Nesse evento, foram discutidas questões relacionadas ao espaço físico da escola, evidenciando as potencialidades do ambiente aberto em meio aos elementos naturais, longe da poluição urbana, favorecendo melhores condições sanitárias (ERMEL, 2017).

QUANTO AO TEMPO DE EXPOSIÇÃO NAS ÁREAS EXTERNAS

As escolas ao ar livre não pressupõem um período permanente de exposição, ou seja, necessitam de algumas atividades internas, de reflexão, algum tipo de proteção para as situações naturais mais extremas, como a chuva, mas mantendo a maior parte dos espaços abertos. Como exemplo, aponta que os alunos podem estar à sombra de uma árvore, mas devem ter um refúgio próximo. Diante das belas experiências da natureza vem a questão principal: por que aprender regras gramaticais, contas de matemática? Como conclusões, a autora salienta que se têm seguido os programas previamente estabelecidos na instituição citada, como direções gerais e que os horários têm sido alterados sempre que o estado psicológico das meninas tem solicitado. Nesse sentido, destaca que as escolas ao ar livre estão inclinadas mais para a formação espiritual do que para uma soma de instrução predeterminada, dentro dos princípios da educação nova que pressupõe a natureza da criança, sua felicidade, que é uma acumulação de forças que estão para vir.

Essas instituições possuíam algumas singularidades que não podem ser descoladas da perspectiva higienista que embasava as suas práticas. Nesse sentido, Amaral defende:

o ar livre, que “além de suprimir a má influência e os ricos de uma vida em ambiente confinado, mantém o tônus dos centros nervosos pelas excitações thermicas normaes vindas da pelle; trazendo uma resistência ao frio, faz a educação dos vasos-motores e suprime as infecções” (AMARAL, 1932, p.28).

Era imprescindível que as escolas ao ar livre fossem em locais arejados, iluminados, arborizados, amplos, que permitissem o movimento do corpo das crianças. Além disso, eram consideradas outras especificidades, tais como locais com pouco vento pela manhã e pela tarde, com temperaturas mais amenas e constantes. Mediante a essas singularidades era possível possibilitar melhores condições sanitárias às crianças.

A região deve ser também seca, não exposta aos ventos nem aos nevoeiros da manhã e do fim da tarde, de temperatura sensivelmente constante, demorada e francamente acessível aos raios solares. Colocamos assim as crianças nas melhores condições higiênicas, respirando continuamente um ar isento de poeiras, puro, oxigenado e mais carregado de ozônio.

Nas proximidades da escola, deve existir água em abundância, para que, previamente submetida à análise química e bacteriológica e obtidos resultados favoráveis, possa ser utilizada pela população escolar.

Além disso, as escolas ao ar livre, se classificavam do tipo *internatos permanentes*, também conhecidos por “colégios sanatórios feitos para débeis e crianças acometidas pela tuberculose; *internatos temporários*, que é como se configuram as colônias de férias; *externatos*, que se caracteriza por possuir classes móveis, nas quais havia uma sede fixa, mas as aulas eram deslocadas para parques e campos adjacentes; e *semi-internatos*, que seriam as escolas que realizavam seus trabalhos a céu aberto ou em salas abertas (DALBEN, 2009).

A última edição do Congresso Internacional ao Ar Livre aconteceu na Suíça. É importante destacar as potencialidades desses eventos e o seu lugar formativo que versa na construção de conhecimentos, participação heterogênea de diversos grupos sociais e de diversas formações, além de uma vitrine para as ideias e experiências que podem subsidiar propostas pedagógicas e políticas públicas educacionais.

O fim da década de 1950 e início da década de 1960 marca o declínio das escolas ao ar livre. Com o avanço da vacinação contra a tuberculose, que

ganhou força nesse período, aos poucos, as escolas ao livre foram se tornando menos frequentes. A vacina contra a tuberculose foi criada na década de 1920, contudo, somente na década de 1950 ganhou grandes proporções. Nesse espaço de tempo, foram criadas estratégias de enfrentamento visando conter a propagação do vírus, tais como:

“prescrições médicas que incluíam as terapias naturais ofertadas em sanatórios e outras instituições médicas, as quais aliam a realização de exercícios físicos ao ar livre com a exposição sistemática do corpo à luz solar e ao ar fresco” (DALBEN, 2019 p. 5).

Esse fato histórico evidencia a preponderância da perspectiva médico-sanitária nas propostas dessas instituições. Alguns pesquisadores utilizam o termo “cometa médico-pedagógico” para evidenciar a rapidez que essas escolas emergiram, ao mesmo passo que foram entrando em declínio, em diferentes países.

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO E NATUREZA NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XX

No final do século XIX e início do século XX o Brasil passou por grandes transformações, entre elas, o final do período imperial e a declaração da independência, e o processo de industrialização e de urbanização das grandes cidades. Todas estas transformações tiveram como resultado a passagem de um Brasil majoritariamente agrário para um Brasil industrializado e urbano. Além disso, houve um deslocamento do polo econômico, do nordeste para o sudeste, mais especificamente, para as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. O Rio de Janeiro foi a localidade que a família real instalou-se na transferência da corte para o Brasil. No período entre o último terço do século XIX e as primeiras décadas do século XX, percebe-se um aumento populacional nas grandes cidades, por exemplo, São Paulo, como afirma Dalben (2009):

Durante o último terço do século XIX e primeiras décadas do século XX, observou-se, no Brasil, um grande crescimento populacional de suas principais capitais. A cidade de São Paulo, por exemplo, que no ano de 1872 registrava o número de 31.000 habitantes, passou em 1900 para a marca de 239.000, chegando em 1922, quando já se consolidava como importante pólo industrial do país, a 579.000 pessoas e atingindo, em 1940, o total de 1.326.291 moradores. (DALBEN. 2009. p.25).

Com o aumento da população e a concentração em cidades houve toda uma reestruturação dos espaços para efetivar a proposta de industrialização. Houve uma mudança de uma arquitetura colonial para uma cidade industrializada. Bondes e carros começaram a ocupar as ruas, grandes aglomerações urbanas começaram a ser evidenciadas. Dalben (2009):

A cidade, cada vez mais inflada, começava a abandonar sua arquitetura de linhas coloniais para se modernizar e industrializar. A República recém proclamada necessitava de novos ares - demolia-se o passado em nome dos símbolos do progresso e da civilização. A arquitetura eclética substitui parte dos casarões coloniais. Bondes e carros invadiam as ruas, o ritmo da vida urbana era embalado pelo apito da fábrica, o tempo, marcado pelo relógio, e a ciência orientava os espíritos. Seu crescimento ocorria de modo acelerado incitando os sonhos e as emoções de muitas pessoas. (DALBEN. 2009. p.25).

Segundo Dalben, todas estas transformações trouxeram impactos no imaginário social da população, conseqüentemente, influenciando em um fenômeno detalhado por ele de “Medo Urbano”:

O medo urbano, no entanto, não se caracterizava unicamente pelo temor da excitação experimentada pela vida na cidade moderna. Ele era também, e principalmente, conseqüência de um temor pela degenerescência da espécie humana, supostamente causada pelas aglomerações, pelas epidemias, como a tuberculose, e pelos hábitos considerados como anti- higiênicos, como a freqüência a bares, cabarés e, sobretudo, o consumo de álcool.”(DALBEN. 2009. p.26).

Além do medo, outros tipos de emoções emergem sobre a população e em muitos casos a solução dentro de tantas transformações era de recorrer a natureza, ambiente que caracteriza-se como oposto ao ambiente urbano:

O medo, a angústia, a desconfiança e o pessimismo assumem grande força no imaginário social referente ao ambiente urbano e, por conseqüência, acabam por encontrar na natureza uma representação oposta àquela da cidade febril e fabril. (DALBEN. 2009. p.26).

Vale ressaltar que este medo urbano foi impulsionado por discursos higienistas que consolidaram-se durante aquele período em território

brasileiro. No entanto, o discurso deslocava-se de um problema social para indivíduo, caracterizando o corpo do pobre e seus modos de vida como a origem dos problemas sanitários. Como afirma, Dalben *“Um medo alarmado, principalmente, pelo discurso eugenista, que ao associar os problemas sanitários e as más condições higiênicas vividas pela população mais pobre às teorias hereditárias institui como um perigo iminente, o próprio corpo do pobre e seus modos de viver.”*. Utilizando de uma digressão textual traremos uma imagem do personagem Jeca Tatu, criado por Monteiro Lobato, que exemplifica o imaginário dos médicos higienistas sobre os corpos das populações mais pobres.

Figura 10 - Jeca Tatuzinho representação do homem do campo construída por Monteiro Lobato.



Fonte: Jeca Tatuzinho (1925). (Domínio público).

Nesta imagem é possível perceber as aproximações entre as características atribuídas por Lobato e os médicos higienistas em relação às pessoas pobres do campo. Seriam estes corpos a causa dos problemas sanitários devido ao modo de vida que estes sujeitos levavam “atas bebedeiras”, a falta de saneamento básico, moradia precária e doenças infecciosas eram as principais evidências dos médicos das causas dos problemas sanitários e consequentemente do medo urbano. A partir da compreensão de que a forma em que a sociedade recém industrializada e urbanizada organizava-se tinha impactos nas doenças respiratórias, algumas das possibilidades que foram encontradas para combater os problemas sanitários foram o saneamento básico e uma reestruturação da arquitetura urbana de forma que ela fosse mais aberta à circulação do ar e da água que ao serem constantemente renovadas, garantiriam o afastamento das doenças. Segundo a citação que Dalben faz, *“Era necessário “garantir*

o controle da circulação dos fluidos, do ar e da água, responsáveis pela saúde do organismo. As casas, as ruas, as cidades, as fábricas, as escolas, os hospitais, as prisões deveriam ser bem iluminadas, bem ventiladas.” (RAGO, 1985, p.168)”.

Além disso, o discurso higienista advindo da elite médica brasileira e dos gestores públicos foi com o passar do tempo penetrando no imaginário social e adentrando as instituições em seus discursos e práticas, como afirma Rocha e Gondra (2002):

A doutrina da higiene, forjada nos ambientes de formação e de articulação político-científica da ordem médica, não ficou a eles circunscrita, pois a aquisição da legitimidade desejada só foi possível pelo emprego eficaz de estratégias de difusão de seus princípios, o que foi feito com o recurso à imprensa, folhetos, literatura, parlamento, círculos mais ou menos privados e também à escola, ao longo do século XIX e princípios do XX. Nesse sentido, uma incursão em manuais e guias de higiene, produzidos e utilizados no início do vigésimo século, nos permite apreender importantes aspectos dessas estratégias de difusão de modos de conduta e de modelos de organização escolar postulados pela doutrina médico-higiênica, assim como o lugar que ocuparam, no âmbito dessa produção, as representações que visaram o disciplinamento do corpo infantil. (ROCHA, H. P. P. p.499. 2002).

A menção sobre a relação entre a natureza e a saúde física e moral, neste período, situa-se muito mais no sentido de prevenção e recuperação da saúde, devido ao contexto epidêmico que se consolidava naquele momento e a expectativa de construção de uma nacionalidade brasileira higienizada. O excerto a seguir de Rocha e Gondra (2002) enfatiza esta concepção:

A dimensão espacial é discutida tomando por base os seguintes aspectos: situação e construção do edifício escolar; ventilação, iluminação e limpeza. Distinguindo a escola das habitações, no que se refere aos preceitos sanitários que deveriam ser observados, o autor destaca o valor de um plano inteligente e prático, em que fossem levados em conta: a localização da escola e as suas vizinhanças; a disposição das salas de aula, do refeitório, dos aparelhos sanitários; as dimensões da sala de aula; a circulação do ar e da água; a iluminação. (ROCHA, H. P. P. p.499. 2002).

Neste excerto, Rocha e Gondra (2002) enfatizam as transformações que ocorreram na infraestrutura escolar para o enquadramento da perspectiva médico-educativa nas práticas educacionais, seguindo os preceitos sanitário, no Brasil, houve inúmeras experiências educativas em contato com a natureza que seguiram essa perspectiva de ensino e infraestrutura escolar.

Experiências Educativas Ao Ar Livre

Antes de apresentar as primeiras experiências educativas ao ar livre, inspiradas na Europa, é importante destacar algumas reflexões relacionadas ao Brasil na terceira década do século XX. É necessário observar a heterogeneidade e a interconexão de pensamentos e perspectivas em relação à natureza. Em determinados momentos, a natureza foi considerada prejudicial, enquanto em outros foi vista como uma fonte potencial de cura, como afirma Daben.

Natureza rude e áspera, considerada como responsável pelas enfermidades e pelas más condições de vida nas quais vivia o sertanejo brasileiro. Consolidam-se, assim, duas formas discursivas em relação à natureza brasileira, todavia não de maneira oposta, uma vez que ambas estavam atreladas ao movimento sanitarista. Se a natureza brasileira podia ser fonte de intempéries e mazelas, ela também podia ser reconhecida, no início do século XX, como elemento genuinamente nacional, local da cura e prevenção de doenças.(DALBEN. A.p.21.2009).

Ademais, outra reflexão importante é que essas diferentes concepções estão entrelaçadas no bojo do movimento higienista e eugênico que se consolidou no imaginário social e nas políticas públicas (educacionais, de moradias, sanitaristas e etc.) da elite brasileira neste período histórico. Sendo assim, diversos (as) autores (as) e pensadores (as) como: Belisário Penna, Arthur Neiva, Noemia Cruz, Sed Menucci, Getúlio Vargas entre outros que serão citados durante o trabalho que em suas obras apresentam, em momentos, perspectivas contrastantes, e em outros, momentos entrelaçadas podem ajudar a desvelar estas concepções. Por outro lado, o caráter de políticas e práticas higienistas são aspectos que em certa medida os aproxima teoricamente, ainda mais por se ancorarem no saberes biomédicos e da ciências da natureza, por outro lado, a causa, a origem, os termos eugênicos, as concepções acerca da natureza e a relação entre recurso, capital e técnica no meio natural podem

trazer dissonâncias dependendo do referencial teórico e da perspectiva defendida pelo (a) pensador (a).

A reflexão sobre todos os encontros, desencontros e tensionamentos políticos entre os referenciais teóricos e as práticas educacionais referentes a pensadores (as) higienistas é de extrema importância; (i) por entender a história a partir de uma perspectiva de tensionamentos teóricos e práticos, ao invés de uma historiografia positivista. (ii) e por nos aproximar de um conjunto de referenciais vasto, heterogêneo, flexível e mutável em relação às práticas educativas em contato com a natureza.

As políticas higienistas no Brasil estão presentes desde o começo do século XIX, consequentemente, ela vai reconfigurando a sociedade, seus hábitos, a arquitetura, a educação e a saúde pública entre outras dimensões da vida pública, ou seja, surge uma reconfiguração de uma sociedade com bases de trabalho colonial para uma sociedade industrial, urbana e “moderna”. Da colonização à primeira república diversas instituições foram criadas e incubidas de estarem a frente da formulação de discussões, reflexões e políticas que pudesse favorecer a higienização da sociedade brasileira, como por exemplo, em 1889 com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância por Moncorvo Filho, um médico higienista que produziu diversas obras que defendia assistências médico-sociais para crianças pobres. Moncorvo foi reconhecido por pediatras como precursor de políticas de proteção à infância no Brasil. Outro expoente nessa reconfiguração urbana foram os serviços sanitários que foram construídos devido influências do movimento higienista e eugênico que perpassa a Europa e a América do Norte e , além do mais, pelas epidemias que se instalavam no território brasileiro, como a da febre amarela em 1850 e da varíola no inverno de 1902.

Durante o império, o Brasil teve grandes dificuldades de construir uma política sanitária que abrangesse todo país devido à extensão geográfica do território e pela dificuldade de captação de recursos financeiros e humanos para investimento nesse setor, no entanto, foi neste período histórico, em 1886, que começa a se pensar e organizar os primeiros serviços de inspeção sanitária nas províncias e percebe-se uma preocupação maior com a saúde pública pelo governo imperial. Após a independência do Brasil e a promulgação da constituição de 1889, o serviço sanitário passa a ser uma responsabilidade dos Estados. E o Estado de São Paulo foi rápido em criar uma política

sanitarista. Vale ressaltar que desde o império a adiante diversos acadêmicos brasileiros participaram de conferências, congressos e reuniões na Europa e no Brasil com intuito de discutir as articulações que eram necessária entre saúde e educação para resolver os problemas sanitários do Brasil, referente às epidemias, falta de saneamento entre outras medidas, no entanto, também havia uma preocupação com a regeneração da raça que o território poderia sofrer devido a influência de hábito “animalesco”, segundo os higienistas, que fugiam do padrão de comportamento e civilidade ocidental e branca. Para exemplificar essa perspectiva, Amaral, afirma:

A criança é hoje o centro das atenções de quantos se preocupam com o futuro da raça. [...] Em toda parte adquirem um interesse crescente as medidas que buscam o amparo e a preservação da infância, e a essas medidas se aplicam com dedicação não apenas philanthropos, cedendo aos seus pendores de fazer o bem, mas os próprios governos, a visão nítida de que o enriquecimento da nação tem sua base necessária nos cuidados á criança. (AMARAL, 1932, p.5).

A educação durante este período será o meio de prevenir o adoecimento da população relacionado à sua saúde física, causado pelas epidemias. No entanto, também ocasionou a possibilidade de embranquecimentos dos comportamentos da população mais pobre que era vista como cabocla, mestiça, mulata, entre outras categorizações inferiorizantes, que seriam utilizadas para hierarquizar as raças. Uma das primeiras propagandas de sabonete traz uma reflexão sobre alguns dos ideais higienistas da época advindos da Europa para o Brasil:

Figura 11 - Anúncio do sabão Fairy, criado pela N.K Fairback Campany.



Fonte: Fairy Soap (1897), Blackwiki

As escolas ao ar livre no Brasil tiveram uma grande proximidade como as colônias de férias, a diferenciação entre elas dava-se pelo fato de que as escolas ao ar livre eram externatos e as colônias internatos temporários, no entanto ambas tinham como proposta a retirada das crianças do espaço urbano e do contexto de moradia insalubre que viviam com os seus familiares e propiciar o acesso a uma educação higienista que iria possibilitar o contato

com a natureza e formação moral, higiênica e cívica entre outras atividades educativas. Como afirma Amaral o contato com a natureza que essas escolas propiciavam eram no sentido de prevenção de doenças:

Essa é a razão por que a tendência moderna da medicina é prevenir em vez de curar, prevenir sobretudo pela proteção inteligente á infância. Os gymnasios, as piscinas de natação de que dispõem as modernas escolas norte-americanas, os parques de diversões, os solários, as escolas ao ar livre, fortalecendo os organismos depauperados ou mesmo sadios, são armas poderosas de profilaxia social. (AMARAL, 1932, p.6).

João Ferraz de Amaral foi um dos médicos defensores da implementação de escolas ao ar livre, conforme as práticas que estavam sendo exploradas na América do Norte e na Europa, e para tanto, na sua tese, ele defende a implementação no Estado de São Paulo de Escolas ao Ar Livre.

S. Paulo carece de obras de protecção á criança em idade escolar. Essas obras, cuja finalidade geral é o fortalecimento da criança, a sua segregação a meios malsãos, a prevenção de molestias infecciosas – especialmente a tuberculose, a formação da sua mentalidade nos ideaes da hygiene e da eugenia – são de várias ordens. (AMARAL, 1932, p.69).

De fato, as primeiras experiências educativas de escolas ao ar livre no Brasil são registradas historicamente no Rio de Janeiro, conforme mencionado por Dalben, Amaral e outros autores. Um exemplo é a Escola de Débeis Prado Júnior, situada na Quinta da Boa Vista. Em relação ao estado de São Paulo, Amaral menciona as Escolas 7 de Setembro:

“Em S. Paulo, como ‘precursores’ podemos talvez apresentar as extintas Escolas 7 de Setembro, que durante alguns mezes, por volta de 1920, levaram suas crianças aos parques da cidade, onde era desenvolvido o trabalho escolar” (AMARAL, 1932, p.20).

Segundo Dalben (2009) que faz menção a Amaral houve outras propostas de Educação ao Ar Livre em São Paulo durante a década de 30:

“O autor também faz referencia a Escola da Saúde criada pelo Serviço Sanitário no Jardim da Luz em São Paulo, e ao Parque Infantil Dom Pedro II, “mantido [na época] pela Cruzada Pró-

Infancia, [com] superintendencia da Inspectoria de Hygiene Escolar”” (AMARAL, 1932, p.20).

De fato, no Brasil, a primeira escola oficial de aplicação ao ar livre, foi a Escola de Aplicação Dom Pedro II, segundo Dalben, no Estado de São Paulo:

“A primeira escola criada com o termo “ao ar livre” no Brasil foi a Escola de Aplicação ao Ar Livre Dom Pedro II, fundada pelo Departamento de Educação Física do Estado de São Paulo, conforme o decreto nº 10.307, de 13 de junho de 1939. Sua inauguração se deu no dia 12 de outubro de 1939, durante as comemorações da Semana da Criança.” (Dalben. A.p.128, 2009).

Para Dalben, as Escolas ao Ar Livre podem ser definidas e colocada em quatro categorias durante esse período no Brasil, no artigo publicado em 2019, na educação em revista:

“a escola ao ar livre foi definida como uma instituição médico-pedagógica para crianças em idade escolar que deveria conciliar as necessidades orgânicas daquelas em estado de saúde mais frágil com a necessidade de instrução, adotando-se uma categorização em quatro termos: aulas ao ar livre, escolas ao ar livre tipo externatos, escolas ao ar livre tipo internatos e preventórios”(DALBEN. A. p.6, 2019).

No entanto, como Dalben afirma ao fazer a releitura da obra de Amaral é que as experiências pedagógicas denominadas Escolas ao Ar Livre são constituídas por uma pluralidade de experiências:

Ao analisar a obra de Amaral, observa-se que, sob o conceito “ar livre”, o autor agrupou uma grande diversidade de iniciativas, desde lições realizadas fora das salas de aulas, até escolas para deficientes mentais, passando por instituições médico-preventivas e pelos playgrounds.³ Esse modo plural de conceber as escolas ao ar livre refletia que o conceito “ar livre” era tão dinâmico que se encontrava quase que disperso, podendo essas escolas apresentar inúmeros formatos, desde que se valessem de um “mesmo princípio geral: Educar a criança, velando pelo seu fortalecimento físico, ao contato dos recursos naturais” (AMARAL, 1932, p. 24). (Dalben apud AMARAL. 2019. p.09).

Entre as múltiplas experiências educativas que usavam da nomenclatura “ar livre” faremos um recorte de uma delas para exemplificar as características arquitetônicas, didáticas, de ensino e concepções teóricas e práticas em relação

ao contato com a natureza, sendo assim, daremos início na análise dessas experiências pela Escola de Aplicação ao Ar Livre.

Escola de Aplicação Ao Ar Livre

A **Escola de Aplicação ao Ar Livre**, localizada no Parque da Água Branca, atualmente **Escola Estadual Dr. Edmundo de Carvalho**, é a primeira escola decretada oficialmente no Estado de São Paulo, 1939, e no Brasil que tinha como preceitos pedagógicos a perspectiva médica educativa, tendo como pressuposto a importância da natureza na reabilitação e na cura de pessoas consideradas doentes pelos médicos. Inicialmente, a proposta era de que a escola atendesse crianças consideradas “débeis”. Essa escola era considerada ao ar livre devido à preocupação em estabelecer conexões, através de práticas pedagógicas, com a natureza presente no Parque da Água Branca.

De acordo com Dalben (2009, 2014), a EAAL foi inaugurada pelo Departamento de Educação Física (DEF), repartição da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo, e esteve sob jurisdição da Seção de Pedagogia e Metodologia da Escola Superior de Educação Física (ESEF) até o ano de 1955. Estabeleceu-se como uma escola de aplicações pedagógicas e como um campo de observações e de estágios para os estudantes da ESEF e da Escola Normal Caetano de Campos. Afirmou-se como uma escola modelo, com espaço, tempos, propostas pedagógicas e materiais escolares bastante distintos dos demais grupos escolares paulistas da época (DALBEN. 2019. p.02).

As práticas pedagógicas e materiais educativos distinguiam-se das práticas hegemônicas paulista da época, devido à característica de romper com os “muros” da escola e organizar atividades de caráter pedagógico e educativo em meio ao contato com a natureza, como afirma Dalben, 2019, *“o seu grande diferencial foi o fato de empregar carteiras e lousas leves e transportáveis, o que permitia que as suas aulas ocorressem totalmente ao ar livre e em qualquer localidade do parque”*.

Edmundo de Carvalho, médico, paulistano, filho de uma das famílias consideradas “elite” paulistana, formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia e foi o fundador e idealizador da EAAL (Escola de Aplicação Ao Ar Livre). No entanto, como afirma Dalben, *apesar de ter publicado poucos textos, teve expressiva atuação nos campos da educação, da educação física*

e da assistência infantil, como é possível verificar por registros deixados em jornais paulistas.

A partir da década de 20 percebe-se um movimento de Carvalho de tentar subsidiar e idealizar espaços para atividades físicas em contato com a natureza, no entanto, vale ressaltar que aparentemente ele tinha um olhar direcionado a proposta educativas em contato com a natureza especificamente no bairro do Parque da Água Branca, ou seja, antes da efetivação da EAAI como proposta pedagógica decretada oficialmente pelo Estado de São Paulo já havia vestígios de idealizações de experiências educativas nesta perspectiva médico-educativa sendo pensadas. Nesse excerto, Dalben, revela as iniciativas que ocorreram durante a década de XX, por Edmundo Carvalho, com intuito de promover uma educação que auxiliasse no desenvolvimento integral através do contato com a natureza e com seus elementos, para assim, propiciar o fortalecimento do corpo infantil.

Os seus trabalhos no campo da assistência infantil iniciaram-se em 1922, quando começou a angariar recursos para a fundação de uma instituição denominada como Instituto de Cultura Physica da Infância (BAILE, 1922). Tratava-se de uma instituição filantrópica que visava oferecer tratamentos da medicina natural e exercícios físicos ao ar livre para crianças dos orfanatos da cidade de São Paulo. O local para a instalação da instituição foi cedido pela prefeitura em um terreno junto ao Parque da Água Branca (SÃO PAULO, 1922). Prevvia-se a construção de três pavilhões, uma piscina, áreas para jogos e pista de atletismo para realização de sessões de hidroterapia, mecanoterapia e práticas corporais ao ar livre, tudo em meio a jardins e frondoso bosque (INSTITUTO, 1923). As tentativas de Edmundo de Carvalho para levantar recursos para a construção das instalações perduraram ao menos por dois anos, mas, apesar de ter conseguido a cessão do terreno e reunido um grupo de profissionais para dirigi-lo, o instituto não saiu do papel (INSTITUTO, 1924; PELA SAÚDE, 1924). É interessante observar, no entanto, que a iniciativa que Edmundo de Carvalho pretendia desenvolver já tomava por fundamento os preceitos da medicina natural, como o contato com a natureza e com seus elementos para o fortalecimento do corpo infantil. (DALBEN. 2019. p.11).

A EAAI foi decretada em 1939, segundo a citação do Decreto de Dalben que justifica, *a necessidade em São Paulo de um centro modelo de educação*

infantil e de uma escola de aplicação para alunos da Escola Superior de Educação Física e Escolas Normais (SÃO PAULO, 1939).

Neste momento, segundo Dalben, os principais fundamentos médicos e pedagógicos que costumavam ser reivindicados em defesa das escolas ao ar livre eram:

“a permanência ao ar livre, em contato com a natureza, com a luz solar e o ar puro, ao invés dos lugares fechados e pouco higiênicos existentes nos centros urbanos. “Sob o ar puro e a luz, a circulação se ativa, a assimilação e a motilidade são estimuladas e, em consequência, o apetite redobra, aparecem a vivacidade e a energia de movimento, acompanhadas da sensação de bem estar e alegria” (São Paulo, 1939 b, p.2). A educação física ganharia destaque, sendo a base de um projeto de educação integral, composto ainda por atividades educativas baseadas nos interesses das crianças. A concepção era de que a escola fosse capaz de interessar vivamente os alunos. Segundo os dizeres, as escolas ao ar livre poderiam ser uma solução para a educação infantil, pois “dão maiores oportunidades para o desenvolvimento físico e favorecem pelo ambiente, livre dos quadros tradicionais, atividades altamente educativas” (SÃO PAULO, 1939 b, p. 2)”.

Nesse contexto, a intenção era apresentar uma outra concepção de ensino e educação, utilizando recursos como lousas, mesas e cadeiras portáteis, permitindo que os alunos tivessem aulas em contato com a natureza, que se tornava uma parte integrada e essencial do propósito pedagógico. De acordo com Dalben, os idealizadores desses projetos adotaram princípios do movimento escolanovista em sua abordagem pedagógica.

“A proposta era de proporcionar um ambiente educativo inovador, com muitos preceitos advindos dos movimentos escolanovistas. A professora da classe pré-primária teria a função de orientar e estimular as crianças para obter os conhecimentos a partir da observação, da experiência e de projetos desenvolvidos de acordo com os seus próprios interesses. Prevvia-se uma galeria de arte para expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e o espaço para o cultivo de uma horta. As histórias contadas pelas professoras poderiam servir de motivo para dramatizações. Já na classe primária, a ideia era de que, por se tratar de uma escola ao ar livre, o contato íntimo com as estruturas do parque poderia

favorecer, a partir da observação, a aquisição de conhecimentos científicos sobre a natureza, sobre história e geografia. O ensino da aritmética e linguagem, seriam intercalados com trabalhos de expressão: desenho, pintura, modelagem, carpintaria e bordado. “Na escola primária o que importa, é o método, para que o assunto se torne interessante e a criança aprenda, sem perceber, brincando, sem estar presa a uma rotina que é contra a sua natureza” (SÃO PAULO, 1939 b, p. 3)”.

Neste período da primeira república ainda era pouco comum alunos de sexos ou identidade de gênero diferentes frequentando a mesma escola, tendo até diferenciações curriculares em relação ao que se deveria ensinar para meninos e meninas, sendo elas, destinadas ao trabalho doméstico e ao ambiente privado.

Deve-se destacar também a desigualdade de acesso à educação entre gêneros. Na sociedade patriarcal e machista do período colonial, as mulheres encontravam-se excluídas do acesso à educação e a bens culturais. A partir do período imperial e com o desenvolvimento urbano, passou-se a admitir o ingresso de meninas na escola, porém em estabelecimentos separados, com currículo diferenciado. A intenção era que a formação feminina se reservasse à boa educação dos filhos e a outras designações valorizadas dentro do ambiente privado. (BISSOLI, 2007, p.53).

No caso da EAAL, percebe-se um movimento diferente referente a constituição do espaço escolar, não tendo uma segregação de meninos e meninas que, segundo Dalben, “Em ambas as classes seria o ensino misto priorizado “Ensinar desde cedo, meninas e meninos a colaborarem juntos, sem distinção de sexos, é fazê-los subir pelo caminho que conduz ao ideal da vida” (SÃO PAULO, 1939 b, p. 2)”.

Em suma, vale-se atentar para as narrativas que os elementos iconográficos apresentam. Em nenhuma das imagens referente à escola neste período encontra-se a presença de pessoas não brancas, ou seja, percebe-se que, apesar de um grande avanço em relação a inclusão de meninos e meninas no mesmo ambiente escolar, potencializando o processo de democratização do ensino em relação a diferenças de identidade de gênero, ainda não há inclusão de alunos e alunas negras ou de ancestralidade indígena na escola, sendo assim, as fotografias podem nos trazer como contribuição a percepção do acesso

desigual em relação às diferenças étnico-raciais durante o período da primeira república em uma sociedade pós-colonial.

Figura 12 - Crianças brincando ao ar livre nas aulas de Educação Física.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. (jan. 1945, v. 2, n. 13, p. 27).

Figura 13 - Crianças tendo aula de leitura ao ar livre, a disposição da sala aparece formada por grupos de alunos.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 2, n. 13, p. 26, jan. 1945.

Figura 14 - Crianças tendo aula ao ar livre.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 2, n. 13, p. 27, jan. 1945.

Figura 15 - Crianças tendo aula ao ar livre.



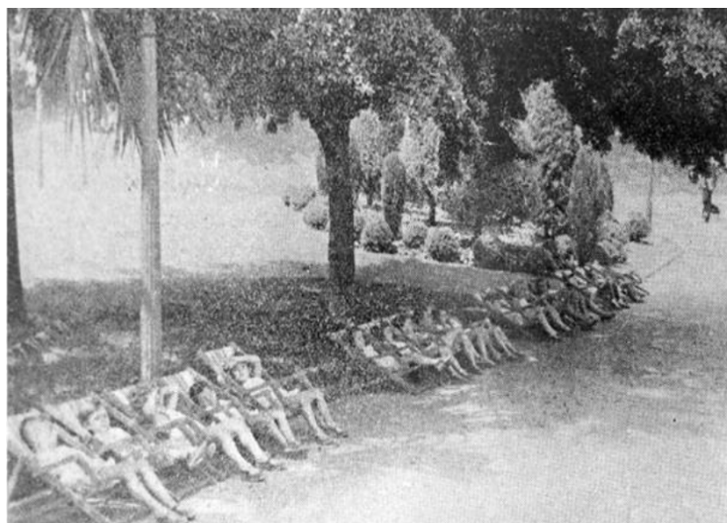
Fonte: Revista de Educação Física, v. 10, n. 48, p. 25, set. 1941.

Figura 16 - Crianças alimentando-se juntas em torno de uma mesa ao ar livre.



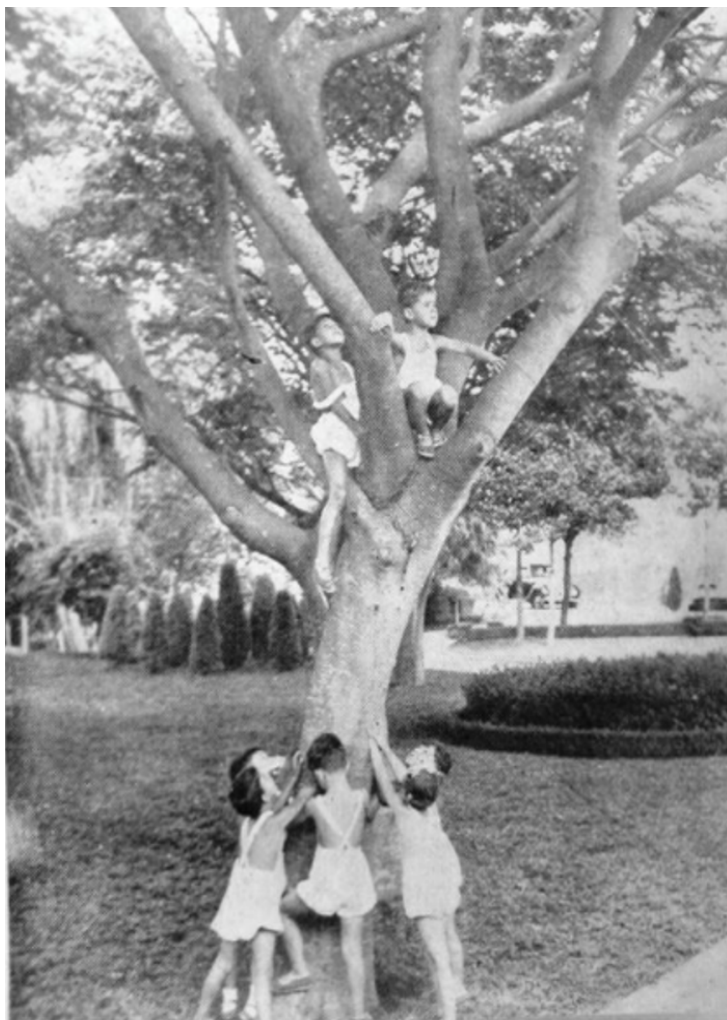
Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 4, n. 34, p. 27, jan. 1947.

Figura 17 - Crianças tomando banho de sol tendo como perspectiva os benefícios da hélioterapia.



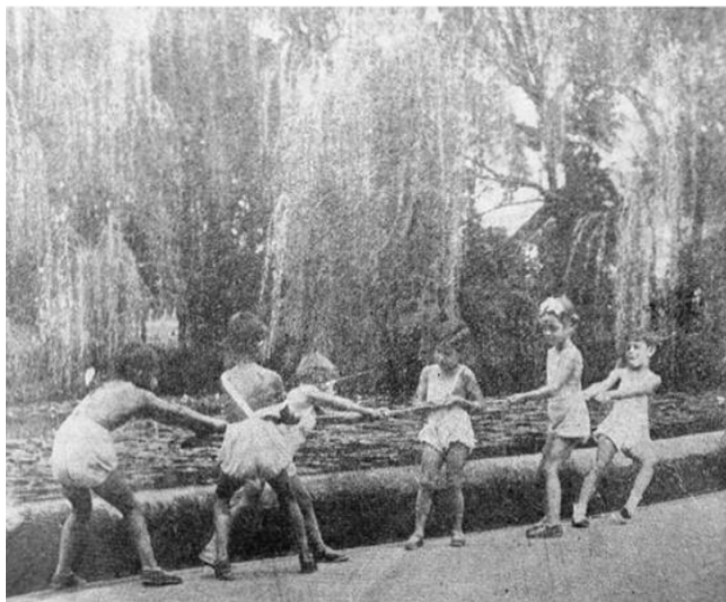
Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 2, n. 13, p. 27, jan. 1945.

Figura 18 - Crianças subindo em árvore.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 3, n. 25, capa, fev. 1946.

Figura 19 - Crianças brincando de cabo de guerra.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 3, n. 29, p. 4, jul/ago. 1946.

Figura 20 - Crianças correndo junto com a professora.



Fonte: Revista Brasileira de Educação Física. v. 2, n. 13, p. 8, jan. 1945.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CONTATO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Ao adentrar as experiências educativas ao ar livre na perspectiva da educação rural no Brasil é importante ressaltar que o mesmo movimento com base médico-educativa que influenciou nas criações e nas defesas de Escolas ao Ar Livre também perpassou no ideário dos pensadores brasileiros, enquanto a educação rural. No início do século XX, dentro da perspectiva médico-educativa diferentes propostas pedagógicas surgiram, em consonância, com as preocupações de modernizar, embranquecer, industrializar e fomentar mão de obra para o trabalho em zonas rurais utilizando técnicas agrícolas, ditas, modernas. Vale ressaltar que nem sempre estes objetivos estavam em consonância, no entanto, segundo Neto (2016, p. 37), “todos, porém, tinham em comum alguns aspectos, como a defesa da língua portuguesa e o fortalecimento do ensino e da nação.”

RURALISMO PEDAGÓGICO

Neste período histórico houve um movimento no Brasil que foi intitulado de Ruralismo Pedagógico que, a grosso modo, caracterizava-se como uma iniciativa educativa de se pensar o ensino público para pessoas que viviam no espaço rural, de tal forma, que fixasse o trabalhador rural no campo, como afirma Luiz Bezerra Neto (2016):

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. (NETO. 2016. p.16)

Durante a década de 30 houve um momento de instabilidade econômica e política que ocasionou na mudança de perspectiva pelas lideranças políticas, tendo como expoente a crise de 1930 do capitalismo e a troca de governança no Brasil:

Em uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do capitalismo, o início da década de 1930 foi caracterizado, no Brasil, por dificuldades econômicas e prejuízos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para a exportação e, em especial, para a oligarquia cafeeira, sofrendo consequente enfraquecimento político. Naquelas circunstâncias, os setores mais conservadores, mesmo divididos, temendo a rearticulação de movimentos que propusessem mudanças radicais na política e na economia, tomaram a iniciativa de depor o presidente Washington Luís (1926-1930) e conduziram Getúlio Vargas ao governo central, embora ele tivesse sido derrotado nas eleições presidenciais pelo paulista Júlio Prestes. (NETO. 2016. p.16)

Em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência e instaura um período conhecido como governo provisório (1930-1934). Neste período, o Brasil, passa por diversas transformações e disputas políticas, em consonância com as disputas econômicas e lutas sociais que ocorriam internacionalmente, após o advento da Primeira Guerra Mundial e a disseminação de teorias científicas sobre a sociedade, no entanto, com a crítica ao sistema capitalista, como, o marxismo científico. Além deste momento também houve a eclosão do Nazismo e do Facismo, ancorados em pressupostos eugênicos, de superioridade racial, como afirma, Neto (2016):

“Naquele momento, o governo foi marcado por intensas disputas entre as diversas facções que o compunham, cujos marcos foram o movimento constitucionalista de 1932 e a polarização ideológica desencadeada pela formação da Ação Integralista Brasileira (AIB) e da Aliança Nacional Libertadora/ANL.” (NETO. 2016. P.16)

Neste contexto social, os setores da oligarquia paulista usaram desse descontentamento da população em relação às dificuldades econômicas e instabilidade política do Governo Vargas para conseguir exigir uma nova constituição e, com isso, tiveram algumas novidades neste ordenamento jurídico:

“Tentando retomar o poder, setores da oligarquia paulista aproveitaram-se do descontentamento da população diante das dificuldades econômicas e, encampando as acusações do Tenentismo acerca do centralismo de Vargas, exigiram uma nova Constituição para o país. Não possuindo a infra-estrutura bélico-militar de que dispunha o governo federal, o movimento

constitucionalista fracassou do ponto de vista militar, entretanto obteve importante saldo político, na medida em que provocou a convocação de eleições para a Assembleia Nacional Constituinte em 1933. A nova Constituição, promulgada em 16 de julho de 1934, trouxe como novidades a instituição do voto feminino e o mandado de segurança, importante instrumento jurídico de garantia dos direitos do cidadão perante o Estado. Com relação à educação, a nova Constituição, além de criar o Conselho Nacional de Educação, com a função precípua de formular um Plano Nacional de Educação, procurou criar mecanismos de centralização quanto à abrangência, que iam do ensino primário e secundário ao técnico e superior.” (NETO, 2016. p.17)

A criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), em relação à educação, com a nova constituição de 1934, possibilitou a construção de um Plano Nacional de Educação, criando parâmetros nacionais sobre o ensino no Brasil, sendo um grande expoente na Política de Organização da Educação Básica.

Segundo Neto (2016), foi neste contexto que houve o surgimento da concepção de educação que tivesse como finalidade a “fixação” do homem no campo por meio da pedagogia, “Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934, Art. 121).

“Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.” (NETO. 2016. p.18)

Na ausência de escolas normais rurais, de início, a decisão tomada foi de fornecer cursos de especialização, na perspectiva do ruralismo pedagógico, com intuito de suprir as necessidades do homem do campo e também os interesse do capital e estrangeiro em relação a posição econômica do país na geopolítica global, assim sendo, eram lecionadas as seguintes disciplinas, como afirma Ary Lex:

a- Higiene Rural: alimentação; cuidados corporais; higiene doméstica; combate às moléstias; b- Sociologia Rural: que estudaria os principais problemas criados pela vida social do campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução; c- Educação Rural: ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinamentos através de centros de interesse rurais; d- Atividades Rurais: visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (LEX, 1973, p. 250)

Segundo Neto, havia naquele momento algumas especificidades em relação às condições materiais educativas em relação às pessoas que viviam no campo:

Nessa perspectiva, a realidade do campo poderia ser compreendida por algumas de suas facetas, tais como: a debilidade da formação educacional, a pobreza das habitações e a ausência de atrações culturais que possibilitassem a diversão dos jovens desse meio. Talvez – por essa razão – se atribuísse à educação um papel que ela jamais poderia ter, que seria o de criar mecanismos de fixação do homem em um habitat considerado hostil e sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade.(NETO, 2016. p.19)

Vale ressaltar que durante as narrativas foi usado o termo “homem” da cidade ou do campo e uso desta palavra pode implicitamente implicar no apagamento da participação feminina na construção das narrativas e na sociedade, não sendo este o objetivo do trabalho, sendo assim, mais adiante quando serão descritas as informações referentes à construção de alguns modelos educacionais de escola que tiveram participação ativa de mulheres, como por exemplo, Noemia Cruz. No entanto, é pertinente dizer que mesmo que haja um avanço em relação à presença feminina branca nas narrativas históricas, temos ainda poucas referências de mulheres negras na construção de práticas pedagógicas neste período, ademais, devido ao passado colonial e às políticas de teor higienista e eugênico que desconsidera a população negra como produtora de conhecimento.

Foram os Decretos números 5.884, 6.047 e a Portaria no. 31 que foram os marcos legislativos que foram os pilares para a construção destas instituições educativas no estado de São Paulo:

O Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 (SÃO PAULO, 1933 a) criou as Granjas Escolares, o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de

1933 (SÃO PAULO, 1933 b) criou os Grupos Escolares Rurais, a Portaria 31, de 1 de setembro de 1945 criou as Escolas Típicas Rurais (MORAES. 2014. p.16)

O Código de Educação do Estado de São Paulo, Decreto n. 5.884 de 1933 instituiu diferentes possibilidades de modelos escolares, entre elas, houve a menção da criação das escolas de segregação para doentes contagiosos e das colônias e granjas escolares, que tange a temática da “Educação, Infância e Natureza”.

As escolas de segregação para doentes contagiosos faz parte de um conjunto de escolas especializadas previstas no documento e que segundo o Art. 831, “As escolas de segregação reunirão as crianças atacadas por moléstias contagiosas de tratamento prolongado, que impeçam a convivência com alunos sãos”.

No caso das colônias escolares o Código prevê no Art. 833 que “Para as crianças indicadas pelo serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar, serão organizadas colônias escolares no campo, na montanha ou à beira-mar, onde os alunos permanecerão o tempo que convier à sua saúde”.

As granjas escolares fazem parte das escolas isoladas rurais, previstas no Código, que tem um programa “prático” e voltado para fixação do indivíduo no meio rural, um dos pilares do ruralismo pedagógico, o Art. 259, do Código de Educação, afirma que “O desenvolvimento do programa das escolas isoladas rurais, essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniências locais” e no parágrafo único do mesmo artigo ressalta que “Nas granjas-escolares, o professor, com o auxílio dos alunos e, eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros à escola”.

Durante o levantamento documental, fomos de encontro com a pesquisa realizada por Agnes Moraes intitulada “Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo”, pesquisa essa que foi realizada na sua tese de mestrado e em 2014 tornou-se livro publicado pela Editora Unesp. Neste livro ela faz análise de alguns códigos, decretos e leis que tiveram uma grande relevância jurídica na construção de uma educação rural no Estado de São Paulo. Assim sendo, começaremos a análise desses modelos escolares rurais e em contato com a natureza pelas Granjas Escolares.

GRANJAS ESCOLARES

As granjas escolares foram propostas pedagógicas específicas do Estado de São Paulo. Foram instaladas cinco unidades durante o período de 1933 a 1968 (Moraes, 2014) e elas eram previstas quando os espaços educativos não atendessem os critérios para ser um grupo rural, como afirma Moraes (2014):

Quanto à instalação das Granjas, era previsto que “Onde a condensação demográfica não permita o grupo rural, haja um mínimo de condições favoráveis, far-se-á a granja escolar.” Essas Granjas seriam instaladas na medida em que houvesse “[...] cooperação das câmaras municipais e dos proprietários agrícolas, para a edificação de uma pequenina casa e cessão de terreno apropriado. Com alguns contos de réis, constrói-se o prédio [...]” (SÃO PAULO, 1936, p. 201). (MORAES *apud* SÃO PAULO, 2014. p.04)

De acordo com as informações fornecidas por Moraes, a organização administrativa das escolas ao ar livre envolvia turmas pequenas, com um máximo de 80 alunos, e, nesse caso específico, apenas do gênero masculino. Essa abordagem revela a desigualdade existente na jurisdição dessas escolas. No entanto, há indícios de propostas de expansão desse modelo escolar, conforme mencionado por Moraes, com base nos relatos dos Delegados Regionais de Ensino.

No que tange à organização administrativa, era previsto o funcionamento de “[...] duas classes (uma pela manhã, outra à tarde), num total de oitenta meninos. Serve de moradia para o casal de professores e possui instalações higienicas que educam a criança. Até chuveiros! Temos em estudo outros typos, mais completos.” (SÃO PAULO, 1936, p. 201). Portanto, havia indicativos da intenção de expandir o número de Granjas, conforme pode ser verificado em diversos apontamentos dos Delegados Regionais de Ensino. João Teixeira de Lara, Delegado Regional de Ensino de Botucatu, por exemplo, destacou a importância da “[...] instalação de uma ou mais granjas escolares em cada município.” daquela Região (RELATÓRIO..., Botucatu, 1935, p. 49). (MORAES *apud* SÃO PAULO. 2014. p.04)

Vale fazer uma digressão e analisar um outro documento que tange a deliberação do funcionamento das granjas escolares no município de Pinhal, o Art. 849 (SÃO PAULO, 1947), neste documento é previsto salas separadas

entre meninos e meninas, ou seja, propondo uma configuração mista do ambiente escolar, sendo assim, a granja não tinha como objetivo:

[...] somente proporcionar campo de observação e prática aos alunos do Curso de Especialização Agrícola, mas ainda atender a população escolar da região mantendo inicialmente duas classes, sendo uma feminina e outra masculina, podendo aumentar esse número se assim o permitirem as condições do meio.(SÃO PAULO. 1947. p. 209)

Ademais, segundo Moraes (2014), as granjas escolares tinham uma relação com o trabalho no campo, assim sendo, a função social das granjas escolares era formar trabalhadores familiarizados com práticas rurais, reafirmando uma das tendências do ruralismo pedagógico que era de fixação do “homem” no campo e além disso, evitar o êxodo rural:

Ainda em relação às Granjas Escolares, no parágrafo único do Art. 194 (SÃO PAULO, 1947) era previsto que “[...] o professor com o auxílio dos alunos e, eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais destinando-se os lucros à escola.” Era ainda previsto no Art. 195 (SÃO PAULO, 1947), que os alunos poderiam ser convocados para “[...] período suplementar de uma a duas horas para trabalhos práticos na granja escolar.”, o que talvez tivesse relação com a manutenção da Caixa Escolar e com uma tendência de uma vinculação do ensino para/no trabalho. (MORAES *apud* SÃO PAULO, 2014. p.04)

Todo esse currículo prescrito que voltava-se para formação do trabalhador rural dentro de uma nova lógica de sociedade e ancoradas e outras relações de produção capitalista, como afirma Moraes, tinha alguns objetivos como atender às novas exigências em termos de sanitaristas, propiciar uma melhora nas condições de vida dos trabalhadores rurais para evitar o êxodo rural e tensões sociais, ou seja, o currículo escolar e massificação do ensino público era uma forma de manter o controle social e disciplinar dos sujeitos:

Em relação ao trabalho em cooperação, é oportuno ressaltar que, tradicionalmente, os camponeses estavam acostumados a trabalhar sozinhos ou com a família. Porém, com o desenvolvimento das relações de produção capitalista, com pretensões de industrialização, novas demandas em termos de divisão social e técnica do trabalho são postas. O ensino numa perspectiva

de trabalho em cooperação prepararia as populações do campo para um novo sistema de produção, que requer produção para atender aos requisitos do mercado, inclusive em termos de alta produtividade, bem como para atender as novas exigências em termos de sanitarismo. Além disso, propiciaria condições de as populações rurais terem uma vida menos precária e instável, evitando-se, assim, simultaneamente, o êxodo rural e tensões sociais.(MORAES apud SÃO PAULO. 2014. p.34)

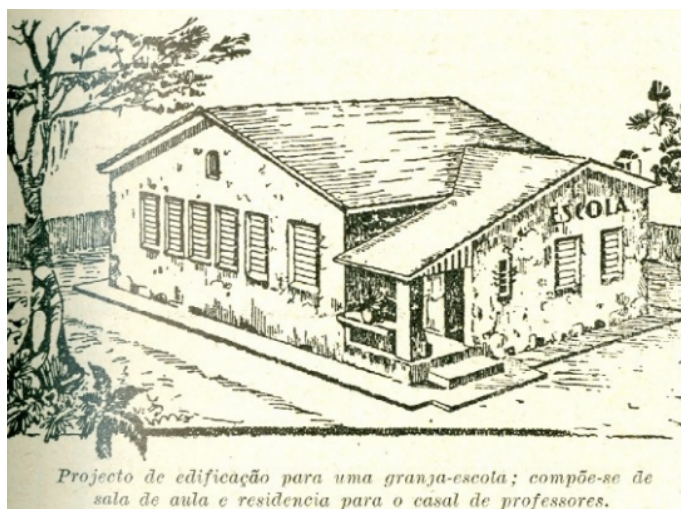
Assim sendo, as granjas escolares foram escolas em que os alunos tinham atividades rurais que os preparavam para exercerem trabalhos no campo, tendência curricular ancorada nos pressupostos do ruralismo pedagógico e que além disso alinha-se com as necessidades econômicas enfrentadas no país e estratégias governamentais da esfera federal, estadual e municipal com intuito de consolidar o país em uma posição de industrializado, agroexportador e em novas relações de trabalho capitalista e utilizando de novas técnicas.

Em relação às horas de estudos, segundo Moraes, existia uma forte relação entre ensino e trabalho, podendo perceber a partir da análise desse documento oficial do Estado de São Paulo:

Quanto às atividades pedagógicas a serem realizadas nas Granjas Escolares, esse mesmo Artigo previa que “[...] o professor, com o auxílio dos alunos e eventualmente, dos pais, organizará trabalhos práticos de cultura, criação, pesca, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinando-se os lucros à escola.” (SÃO PAULO, 1933a) (MORAES apud SÃO PAULO. 2014. p.53)

A arquitetura da granja era pensada de forma que tivesse contato com a natureza no ambiente externo e, além disso, como um espaço de moradia do casal de professores, como pode-se observar no projeto de edificação:

Figura 21 - Projeto de edificação das Granjas escolares.



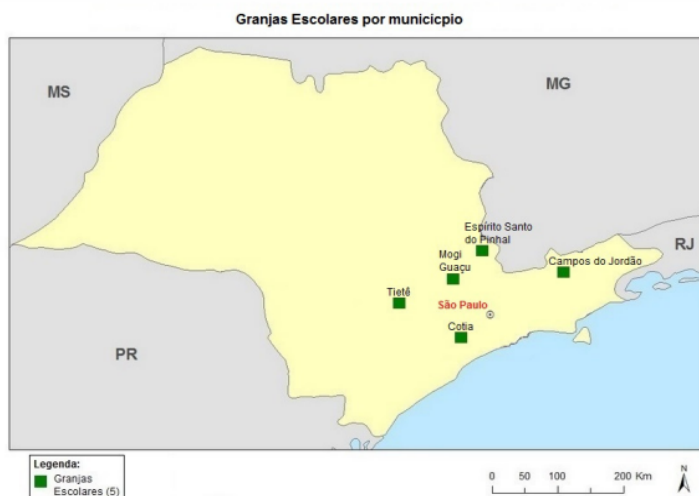
Fonte: Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1935-1936. (SÃO PAULO, 1936a, p. 197).

Um dos questionamentos que fica é “Por que o uso do termo casal de professores”, se entendemos que toda narrativa é circunscrita em práticas sociais que são normalizadas? Supõe-se que o uso deste termo é uma forma de reproduzir estereótipos de uma normalidade cisgênera, logo, é importante analisar, neste caso, o espaço como uma contribuição para constituição de sujeitos higienizados. A escola nesse momento compartilha de uma configuração próxima da família nuclear burguesa (mamãe, papai e os filhos).

A distribuição das granjas escolares por municípios em São Paulo pode ser observada através do mapeamento da distribuição das granjas escolares por município criado por Moraes:

Neste mapeamento percebe-se que houve cinco Granjas Escolares no Estado de São Paulo, número inferior em relação aos outros modelos escolares que serão apresentados a seguir, que são os Grupos Escolares Rural e as Escola Típicas.

Figura 22 - Mapeamento de Escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo:
Granjas Escolares por município.



Fonte: Mapeamento de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo (1933-1968). (MORAES, 2014b).

GRUPO ESCOLAR RURAL

O *Grupo Escolar Rural* faz parte de um conjunto de práticas de ensino tipicamente rural, como as granjas escolares e as escolas típicas. Conforme destacado por Moraes, em contrapartida às escolas ao ar livre, houve também a implementação de granjas escolares como experiências educativas no Estado de São Paulo. Além disso, os grupos escolares rurais se espalharam por diversos Estados do país. Essa eclosão dava-se entre outros motivos pelas legislações federais (Constituições Brasileiras de 1934; 1937; 1946; 1967) que indicavam o direito à educação a todos e a constituição federal de 1934 que previa ao ensino rural orçamento da união em um parágrafo único.

Em relação ao estado de São Paulo, o primeiro marco legal deste modelo escolar foi em 1933, o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto, e Sud Mennucci foi o responsável pela publicação, no exercício de seu trabalho como Diretor de Ensino do Estado de São Paulo:

§ 6.º - Ficam imediatamente transformados em grupos escolares rurais os atuais grupos escolares de Butantan e 'Arnaldo Barreto' de Tremembé, ficando os respectivos diretores e professores com

os vencimentos estabelecidos na tabela anexa a este decreto.

§ 7.º - O Governo poderá transformar em rurais, nos moldes deste decreto, outros estabelecimentos de ensino, dando-lhes uma orientação rural ou rural profissional, de conformidade com os ensinamentos que a prática aconselhar. (SÃO PAULO, 1933 b, p. 2).

Neste decreto, Mennucci, transforma o grupo escolar do Butantan e Arnaldo Barreto de Tremembé, conhecido como Escola Normal Rural em Piracicaba. Além disso, ele propõe a transformação de outros estabelecimentos de ensino em escolas rurais. Essas transformações em relação ao modelo escolar não são uma grande surpresa se houver a compreensão de que o Diretor de Ensino do Estado de São Paulo já tecia críticas em relação à distribuição do financiamento nas zonas rurais em comparação às zonas urbanas, espaço ocupado por parte minoritária da população no estado, como pode-se observar nesse excerto:

Ora, a população urbana do Estado não vai além de um quinto da população total. O que demonstra que o Estado serve os seus contribuintes na proporção inversa de suas necessidades: da 4/5 do seu aparelhamento a 20% da população, isto é, à que reside nas cidades, e da o quinto restante a 80% de almas que moram na zona rural. (MENNUCCI, 1946, p. 29).

Para entendermos como os grupos escolares funcionavam será feito um recorte regional, ou seja, analisaremos os Grupos Escolares Rurais em São Paulo, procurando entender como essas ofertas de ensino se incubiam de propor a acesso à educação para a população do campo neste Estado.

Grupos Escolares Rurais Em São Paulo

Os grupos escolares rurais tiveram diferentes experiências pedagógicas em todo o Brasil, e entendemos que, como em toda narrativa, existem escolhas que são e devem ser tomadas mesmo que ocorram de forma inconsciente. No entanto, trazemos para consciência do leitor que ao analisar experiências pedagógicas com o contato com a natureza na perspectiva da educação rural, acabamos selecionando aquelas que possuem pesquisas mais consolidadas e que, além disso, que são mais próximas da região sudeste. Entende-se que estamos analisando alguns recortes de experiências educativas ao ar livre ancoradas na Educação Rural. A criação de escolas rurais com intuito

de promoção de uma educação em contato com a natureza e preparação do trabalhador do campo foi um movimento que foi intitulado como Ruralismo Pedagógico durante a primeira metade do século XX no Brasil. Neste período houve organizações sociais (Associações e etc) e órgãos (secretarias, faculdades, congressos entre outras) nos estados e no país que construíram discussões e pensaram em diversos aspectos desta nova proposta de modelo educacional. Assim sendo, os administradores atuaram na criação da Escola Normal de Piracicaba; a organização da Sociedade de Amigos de Alberto Torres e da Sociedade Luiz Pereira Barreto; a criação de Clubes de Trabalho pela Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio; e a ampliação de algumas experiências de ensino rural, como por exemplo, a Escola Rural da Fazenda da Barra, em Casabranca, e a do Grupo Escolar do Butantan entre outras. Vale ressaltar que coexistiam modelos de escolas que atendiam os alunos nas perspectiva da educação rural tanto no meio rural quanto no meio urbano. Mais à frente citaremos uma experiência que ocorreu em São Paulo que foi intitulada de Grupo Escolar Rural do Butantan. Em relação ao Estado de São Paulo sabe-se que houve instituições educativas na perspectiva ruralista em uma quantidade significativa, como afirma Moraes:

“(..) existência de 253 escolas de ensino típico rural, sendo cinco sobre Granjas, 82, sobre Grupos Escolares Rurais e 166, sobre Escolas Típicas Rurais distribuídas pelo espaço geográfico do Estado de São Paulo.” (MORAES. 2014. p.03).

O Decreto n. 6.047, Art 11, que além de transformar estabelecimentos de ensino em escolas tipicamente rurais, ou seja, grupo escolares rurais também propõe a concepção de educação e organização administrativa do modelo escolar

Para a prática e observação dos alunos a Escola Normal Rural terá um Grupo Escolar Rural como Escola de Aplicação, constituído de duas ou mais classes, até o máximo de oito, com um diretor privativo, sob a superintendência do Diretor da Escola Normal. § único - Além da Escola de Aplicação e ainda para prática e observação dos alunos, a Escola Normal Rural poderá ter sob a imediata dependência do diretor desta, duas a quatro escolas isoladas vocacionais, rurais, disseminadas pelo município, servindo de preferência a zonas de produções diferentes. (SÃO PAULO, 1933b).

O Art 410, da Consolidação das Leis de Ensino e demais normas relativas ao ensino, a partir do Decreto n. 17.211 de 1947, era previsto alguns critérios necessários para conversão e criação de escolas rurais:

a) localização em zona rural, a uma distância mínima de três quilômetros do perímetro urbano: b) existência de prédio escolar de propriedade do Estado, com quatro salas de aula no mínimo e cinco hectares de terra cultivável c) duzentas crianças pelo menos em condições de frequentarem o estabelecimento. (SÃO PAULO, 1947).

O critério *B* explicitado do Art 410 da lei evidencia o lugar da natureza como recurso do espaço educativo e com propósito pedagógico. Na lei percebe-se a necessidade da existência de terras cultiváveis porque o trato da terra e da natureza era um componente curricular claro com uma perspectiva voltada para o trabalho, no entanto, não deslegitima o lugar desta no planejamento das políticas educacionais apresentadas na Consolidação das Leis de Ensino.

Em relação a formação de professores, segundo Moraes, neste período percebe-se uma grande influência do movimento escolanovista nas leis; como pode-se observar nesse excerto:

Os Artigos 411, 412 e 413 da Consolidação das Leis de Ensino (SÃO PAULO, 1947) tratam da formação e da seleção de professores específicos para os Grupos Escolares Rurais e o que se enfatiza é a formação na prática. Nesses Artigos parece haver certa consonância com o ideário da Escola Nova presente na formação de professores, à época. Percebe-se uma semelhança com o que estava ocorrendo na formação de professores, que segundo Souza (2009), deveriam ser formados na Escola Normal, com realização de atividades práticas em Escolas-Modelo. (MORAES apud SÃO PAULO. 2014. p.59).

O currículo escolar era baseado em conhecimentos relacionados à higiene pessoal e coletiva e prática agrícola instrumentalizadas, além disso, percebe-se uma forte influência de uma moralização de bons hábitos e costumes, produzindo espaços e subjetividades higienizadas. Os professores João Gualberto Meneses e João Batista Gurgel Mendes produziram uma contribuição teórica intitulada “Legislação do Ensino Rural”, que reúne as legislações sobre o Ensino Rural até a década de 60, obra citada na tese de Mestrado de Moraes. Nesta obra de Mendes e Menezes encontram-se as

descrições sobre o currículo prescrito para os grupos escolares e as escolas típicas rurais. Segundo Moraes, *“O programa mínimo para o ensino primário nos Grupos Escolares Rurais e nas Escolas Típicas Rurais foi fixado pelo Ato nº. 16, de 23 de fevereiro de 1949”* (2014).

Segundo Moraes (2014) a *Comissão da Assistência Técnica do Ensino Rural, responsável por estudar e propor um programa de ensino para os Grupos Escolares Rurais e para as Escolas Típicas Rurais, direcionou o currículo escolar para que os primeiros e segundos anos fossem previstos conhecimentos sobre higiene entre outras temáticas ligadas ao sanitarismo:*

Higiene pessoal, do vestuário e da habitação, como, por exemplo, “Asseio das mãos e dos pés”, “Asseio do vestuário” e “Asseio da habitação: a) dependências internas; b) das dependências externas; c) lixo”. Para o 3º ano eram previstos: Higiene coletiva e da alimentação, como por exemplo, “Esgotos e fossas: tipos, conservação e utilização” e “A escolha, preparação e conservação dos alimentos”. Para o 4º ano eram previstos: Higiene da saúde, “Doenças em geral” e “Socorros de Urgência”, como por exemplo, “Moléstia cujos micróbios e vermes são eliminados principalmente, pelas dejeções dos doentes: a) febre tifóide, desinterias; b) verminoses; ancilostomose ou amarelão; ténia ou solitária.” e “Envenenamentos e mordeduras de cobras.” (MORAES apud MENESES; MENDES, 1960, p. 8-11).

Em relação às atividades agrícolas os conhecimentos eram organizados de forma que os primeiros, segundos e terceiros anos tenham suas especificidades em relação a cada ano, como analisa Moraes e cita Meneses e Mendes:

Quanto às Atividades Agrícolas, para os 1º e 2º anos eram previstas, por exemplo, práticas rudimentares de “Semeadura, germinação, transplantação, tratos culturais e irrigação, na horta e jardim.” e “Criação de pequenos animais.”. Para o 3º ano eram previstos, por exemplo, “Horta escolar e domiciliar”, “Noções sobre adubação das plantas hortícolas” e “Valor econômico e alimentar das hortaliças”. Para o 4º ano eram previstos: “Horticultura”, “Jardinocultura”, “Silvicultura”, “Fruticultura”, “Avicultura”, “Apicultura”, “Piscicultura”, “Agricultura Geral” e “Sericultura” (MORAES apud MENESES; MENDES, 1960, p. 8-11).

Cabe ressaltar que junto ao currículo preciso existem elementos que às vezes são ocultos, mas que se forem analisados criticamente pode perceber

mecanismos que constroem relações de poder ancorados na hierarquização dos corpos através do diferenciamento do que se deve ensinar a cada sujeito. Moraes chama atenção para uma evidência desvelada por Meneses e Mendes que é o currículo prescrito para as meninas no quarto ano:

Nesse programa de ensino constava, ainda, para o 4º ano feminino, “Puericultura”, compreendendo, por exemplo, os seguintes conteúdos: “O que se deve entender por puericultura. Mortalidade Infantil. Suas causas e meios de combate.”, “Higiene geral; banho, vestuário.”, “A formação da personalidade sadia: a) interdependência do desenvolvimento físico e mental; b) o lar sadio sob os aspectos material, moral, mental e social; c) inter-relação entre a criança e a comunidade sadia.” (apud MENESES; MENDES, 1960, p. 11).

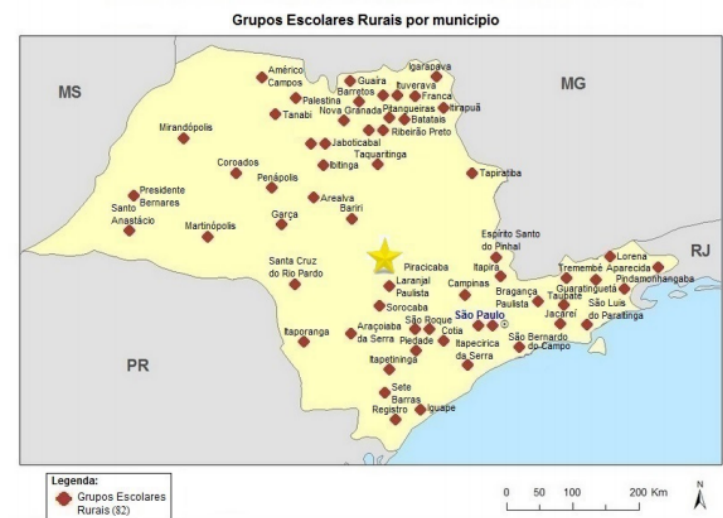
Questiona-se porquê nesta prescrição curricular específica para alunas do gênero feminino, alguns pontos como mortalidade infantil (causas e combates), formação de personalidade sadia, o lar sadio sob os aspectos material, moral, mental e social e inter-relação entre a criança e a comunidade sadia? Não quero que o leitor acredite que seja apenas mera coincidência. Isso tem a ver com a função social da escola naquele momento histórico e a escola enquanto produtora/reprodutora de relações de poder, ao prescrever no currículo escolar conhecimentos relacionados ao cuidado da “criança sadia”, do “lar sadio” e “personalidade sadia”, entre outros, conhecimentos que reforçam o lugar das mulheres no ambiente e no trabalho domésticos, além de assumir uma postura de responsabilização destas pela criação das crianças, ausentando os homens dessa corresponsabilidade.

Segundo Meneses e Mendes (1960) em relação às cartilhas, materiais e metodologia:

[...] uma das grandes falhas do Ruralismo consiste na inexistência de ‘cartilhas’ ou bibliografia de fácil aquisição ou manuseio para a aplicação do ensino teórico-prático das atividades agropecuárias e de higiene rural, reclamadas pelo programa acima. Acrescente-se que a maioria do professorado rural desconhece tais programas, ou não sabe como realizá-los. (1960, p. 11).

Em relação à distribuição dos grupos escolares rurais, Moraes construiu, em sua tese de Mestrado, um mapeamento que desvela a configuração dessas Instituições Escolares nos municípios de São Paulo, o recorte temporal é de 1933 -1968, como pode-se observar:

Figura 23 - Mapeamento de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo:
Grupos Escolares Rurais por município.



Fonte: Mapeamento de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo (1933-1968) (MORAES, 2014b).

Em relação aos Grupos Escolares Rurais em São Paulo, o mapeamento mostra a existência de 82 instituições escolares nesta perspectiva de ensino que considera o contato com a natureza na formação das pessoas do campo. Para entendermos sobre como era o funcionamento, a forma de organização, as concepções práticas deste modelo escolar iremos analisar uma Instituição Educacional, em específica, que é Grupo Escolar Rural do Butantan, para isso, procura-se evidenciar as relações deste modelo escolar com pensadores (as) educacionais ligados ao Ruralismo Pedagógico, como, Noêmia Cruz e Sud Mennucci.

Noêmia Cruz, Sud Mennucci e o Grupo Escolar Rural do Butantan

Carneiro Leão, Noêmia Cruz, Sud Mennucci entre outros pensadores foram destaque em relação à construção de bases teóricas e práticas para a construção da educação rural. Sud Mennucci foi o responsável por decretar enquanto Diretor Regional de Ensino a implementação e transformação de algumas experiências educativas rurais, em contato com a natureza, entre elas, o Grupo Escolar Rural do Butantan. Como narra Mota, é perceptível a atuação de Sud Mennucci como docente desde 1910 e, além disso, crítico e defensor

de um olhar específico do poder público para roça, como percebe-se neste excerto:

“Professor desde 1910, assumiu seu cargo numa escola rural de Cravinhos, no interior de São Paulo. Já com essa experiência educacional rural, em 1925 foi professor secundarista no Liceu Franco Brasileiro e, já em 1930, ajudou a criar o Ginásio Paulistano. Durante o governo Vargas, assumiu três vezes o cargo de diretor do Departamento de Educação, por intermédio do qual instituiu: 18 delegacias de ensino, 104 grupos escolares, 23 ginásios, 15 colégios e dez escolas normais. Para orientar o ensino rural, procurou criar a Assistência Técnica do Ensino Rural (Moura, 2004). Sua crítica ao mundo urbano se evidenciava ao notar como os governos cuidavam das cidades e apenas delas: [...] dedicando-lhes todo o carinho de que eram capazes e todas as verbas orçamentárias, como se não existisse a interminável campanha brasileira, como se os oito e meio milhões de quilômetros quadrados do território nacional fossem cobertos inteiramente de casas e de ruas e de largos e praças, ou como se a nossa roça continuasse a ser habitada unicamente pelos escravos, que dela haviam fugido vinte anos antes. (MENNUCCI, 1935, p.21)”.

Além de docente, Sud Mennucci ocupou o cargo de diretor do Departamento de Educação (Diretor de Ensino) por três vezes: de 24 de novembro de 1931 a 26 de maio de 1932; de 7 de agosto de 1933 a 23 de agosto de 1933 e de outubro de 1943 a outubro de 1945. Foi em 1933 que Sud Mennucci baixou o Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933, que estabelecia o ensino rural do Grupo Escolar do Butantan. No contexto de seus mandatos, segundo Mota:

“Instituiu 18 delegacias de ensino, 104 grupos escolares, 23 ginásios, 15 colégios e 10 escolas normais. Para orientar o ensino rural, procurou criar a Assistência Técnica do Ensino Rural. Logo, Mennucci, atuou na ampliação de instituições encarregadas em construir, delegar e dar assistência ao ensino rural, além de possibilitar um número significativo de escolas tipicamente rurais. Rural”(MOTA, A. p.11. 2010).

A história do grupo escolar rural do Butantan esbarra-se entre diversos protagonistas, entre eles, vale o destaque a Noêmia Cruz, Sud Mennucci e Afrânio de Amaral (Diretor do Instituto Butantã que localizava-se em uma fazenda). Segundo Mota, a criação de uma escola rural próxima à fazenda

interessou Amaral devido a possibilidade de construir uma educação propícia para os trabalhadores do Instituto Butantan, os capacitando para manipular novas técnicas rurais, como observa-se nesse excerto:

A fim de atender as suas urgentes necessidades de preparar pessoal técnico habilitado sob orientação definida desde os bancos escolares e dentro de uma atmosfera de disciplina e de amor ao trabalho, esta diretoria prosseguiu no seu plano de facilitar as atividades do Grupo Escolar que, de acordo com a Diretoria Geral de Ensino, instalou em um de seus prédios e onde recebem instrução primária cerca de 400 crianças, cuja maioria pertence às famílias de funcionários do Instituto. (AMARAL, 1933, p.16).

A relação do grupo Escolar do Butantan com Noêmia Cruz está ligada ao fato de ela ter sido convidada por Sud Mennucci para trabalhar no Grupo Escolar Rural do Butantan, como observa-se na análise de Neto as lembranças de Noêmia Cruz:

Segundo a professora Noêmia Cruz, houve um convite para que ela fosse “trabalhar no novo Grupo Escolar de Butantan, criado especialmente para nele se instalar a Escola Primária Rural”. Esse chamado veio do Diretor de Ensino, Sud Mennucci, aconselhando “nas suas obras magníficas de educação e sociologia, a importância do ensino rural em São Paulo” (CRUZ, 1936, p.21), (MOTA, 2010, p.13).

Em relação aos conhecimentos necessários para a formação de um professor de escola rural, Noêmia Cruz fez diversos cursos e especializações para conseguir ter como ferramentas que construíssem outras práticas pedagógicas que diferenciariam a educação do campo em relação à da cidade, como analisa Mota:

[...] Noêmia Cruz foi aluna e observadora do Curso de Criadores, de Avicultura, de Apicultura e Laticínios no Instituto Biológico. Logo depois, matriculou-se, através da Diretoria de Indústria Animal do Parque da Água Branca, no Curso de Capatazes, onde cursou as matérias de Laticínios, Apicultura, Sericultura, Piscicultura, Zootecnia Geral e Veterinária. Ainda fez vários estágios: no Instituto Biológico, nas seções de Entomologia, Fitopatologia e Botânica; na Escola Agrícola Luiz de Queiroz em Piracicaba; no Instituto Agrônomo de Campinas e na Fazenda Santa Elisa, onde adquiriu conhecimento e conselhos na área

de Agricultura. Citem-se ainda os cursos da Escola Normal – Higiene, Educação Sanitária e Puericultura – e principalmente os do Instituto de Higiene de São Paulo, como educadora sanitária – Puericultura, Alimentação, Enfermagem, Epidemiologia e Socorros de Urgência. Sublinhe-se que o Instituto visava estimular campanhas sanitárias nas escolas e coletividades, com o manifesto projeto de regeneração racial a partir de ações educativas e higienistas em áreas consideradas rurais (MOTA, 2010, p.14).

Assim sendo, é evidente que Noêmia Cruz tinha um vasto conhecimento sobre a natureza, na concepção científica e enciclopédica, e sobre higiene, moralidade e bons costumes dentro das perspectivas defendidas pelo ruralista, isto teve como consequência uma carreira meteórica, como analisa Mota (2010):

Como a maior entusiasta, Noêmia Cruz mobilizou-se no sentido de ganhar profissionalmente os dotes educativos e científicos para a formação de um “verdadeiro” professor de escola rural, o que lhe valeu uma carreira meteórica – em 1932, era professora primária; em 1934, ativa participante do 1º Congresso de Ensino Regional na Bahia; em 1935, diretora da Escola Rural do Butantan, e em 1939, era já representante do Estado de São Paulo no Congresso de Ensino de Minas Gerais. Foi ali que recebeu o desafio de organizar o ensino rural de Juiz de Fora, o que lhe valeu o cargo, federal, de Inspetora do Ensino Rural. Ainda assumiu a chefia da Assistência Técnica do Ensino Rural e a Superintendência da Escola Profissional e Agrícola, onde requereu sua aposentadoria. (MOTA, 2010, p.13).

A a imagem a seguir é de um livro publicado por Noêmia Cruz (1936) e faz parte do acervo do Instituto Butantan:

Figura 24 - Livro “Educação Rural” escrito pela professora Noêmia Cruz.



Fonte: Noêmia Cruz (1936).

Segundo Mota (2010), percebe-se em suas aulas uma complexa rede de temas e posturas. Assim sendo, uma proposta pedagógica que trabalha a educação rural a partir de uma perspectiva multidisciplinar, como observa-se neste excerto:

No registro de suas aulas, vê-se que criava uma complexa rede de temas e posturas que articulavam conhecimento do mundo do trabalho rural, patriotismo e higiene eugênica, dando sentido prático às representações de sua formação, com ênfase em seu aspecto moral e regenerador (Mota, Schraiber, 2009). Exemplarmente, as atitudes dos alunos deveriam ser enfileiradas numa série de posturas envolvendo uma moral do homem do campo atrelada aos preceitos da higiene do homem urbano, como lavar as mãos e os alimentos, a maneira de mastigar, de sentar, falar etc. A sua formação pela Escola Normal em São Paulo foi marcada pelo ensino enciclopédico, pela presença das ciências naturais e por um saber técnico centrado no exercício prático, tidos como capazes de nortear o saber-fazer dos futuros professores (Silva, 1999). O discurso e a meta da professora Noêmia, por essa visão, era construir rigorosamente o modelo escolar rural, edificando, conseqüentemente, uma nobre missão que o republicanismo lhe havia dado, ou seja, o cultivo do espírito do povo e sua elevação moral e de caráter. Ao fim e ao cabo, os resultados apresentados pela professora reforçavam o argumento de que não estava em jogo apenas uma tática pedagógica a ser

implementada, mas uma visão de mundo em que os conhecimentos de técnicas agrícolas e higiene deveriam acarretar a própria redenção da nação brasileira. Nesse contexto, podemos acompanhar alguns (MOTA, 2010, p.13).

Os objetivos pedagógicos propostos por Noêmia estão alinhados com os ideais republicanos e a construção de uma identidade nacionalista. No entanto, esses objetivos também se relacionam com uma abordagem educacional de cunho tecnicista no campo, preparando os trabalhadores rurais para atividades agrícolas. No caso específico do bairro do Butantã, foi estabelecido um Grupo Escolar Rural devido às características do estado, que possui cidades com fronteiras menos definidas entre áreas rurais e urbanas.

As imagens abaixo apresentam diferentes práticas educativas ligadas ao trato com a natureza (agricultura, animais e etc..) que eram realizadas pelas crianças no Grupo Escolar Rural do Butantã. Em alguma percebe-se a presença de Noêmia Cruz, tanto que algumas das fontes das fotos foram suas documentações pedagógica em livros (1936):

Figura 25 - Noêmia Cruz e alguns alunos do Clube Agrícola Escolar.



Fonte: Cruz (1936, p.100).

Nesta imagem, percebe-se a presença de Noêmia Cruz próxima às

crianças com plantações em suas mãos. É interessante ater-se a demonstração da professora junto às crianças de práticas de colheitas, sendo umas das atividades pensadas no Clube Agrícola da Escola que tinha como objetivo produzir alimentos para escola e venda para comunidade externa, sendo este dinheiro destinado para a manutenção do espaço escolar.

Figura 26 - Grupo de alunos expõe alguns insetos coletados na “Semana do Inseto Nocivo”.



Fonte: Cruz (1936, p.100).

Nesta outra imagem, as crianças carregam alguns animais coletados e que foram catalogados, por elas, enquanto nocivos e que seriam apresentados na “Semana do Inseto Nocivo”. Importante ressaltar a presença de crianças negras nestas atividades educativas na escola, sendo um diferencial, em relação à quantidade de crianças negras que frequentavam as escolas e tinham acesso ao ensino público no início do século XX.

As próximas imagens trazem os alunos em diferentes contextos de aprendizagem em contato com a natureza em uma perspectiva ruralista. As atividades eram planejadas para que as crianças usassem do recurso da escrita para construção de cartas descritivas das realizações feitas nas escolas em relação à colheita, além disso, há imagens que mostram as crianças em contexto de separação e preparação de alimentos, plantação e poda.

Figura 27 - Carta das crianças falando sobre a plantação que haviam realizado.

Colequinhas.
Vejam como fomos
felizes em nossa plantação
Apesar de plantarmos
pouco colhemos muito.
Grupo Escolar Rural
de Butantã
S. Paulo, 23-4-1940.
Alunos do 4º Grau masc

Fonte: INSTITUTO BUTANTAN. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan.
Acervo Grupo Escolar Rural.

Figura 28 - Criança debulhando feijão.



Fonte: INSTITUTO BUTANTAN. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan.
Acervo Grupo Escolar Rural.

Figura 29 - Crianças plantando.



Fonte: INSTITUTO BUTANTAN. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan. Acervo Grupo Escolar Rural.

Figura 30 - Crianças separando elementos da natureza.



Fonte: INSTITUTO BUTANTAN. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan. Grupo Escolar Rural.

Figura 31 - Crianças tendo orientações quanto a poda de árvores.



Fonte: INSTITUTO BUTANTAN. Núcleo de Documentação do Instituto Butantan. Grupo Escolar Rural.

Escolas Típicas Rurais

As escolas típicas rurais foram instituições escolares que não se deram somente no Estado de São Paulo, sendo encontrado relatos de experiências no Rio de Janeiro e em Pernambuco. Segundo Moraes, ao citar Barros o Rio de Janeiro foi pioneiro:

Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, Barros (2012, p. 1000), analisando a expansão da educação rural, afirma: “Em relação ao ensino agrícola, [...] foi o pioneiro no planejamento, construção e regulamentação das Escolas Típicas Rurais no país.” (MORAES. 2014. p.63).

Conforme Moraes, é mencionado na consolidação de leis de ensino de 1947 a existência das escolas típicas rurais. No entanto, já existiam instituições educacionais nessa perspectiva no Estado de São Paulo desde 1945. Existem documentos oficiais que legitimam esse tipo de ensino, confirmando sua validade e importância.

No Estado de São Paulo, segundo o Art. 3 da Consolidação das Leis de Ensino (SÃO PAULO, 1947), a educação rural seria ministrada, dentre outras, em “[...] escolas típicas rurais [...]”. No entanto, conforme a documentação analisada, as Escolas Típicas

Rurais foram implementadas nesse estado em 1945. (MORAES, 2014. p.63).

Para Moraes e outros autores (2014), Menucci tinha um interesse em particular pela criação de escolas típicas rurais, tanto que nos momentos que ocupou o cargo de Diretor Geral de Ensino do estado de São Paulo implementou leis que possibilitaram um ordenamento jurídico e ação da Assistência Técnica do Ensino Rural na construção e no acompanhamento desses modelos escolares tipicamente rurais:

Certo é que o parágrafo único do Art. 1, do Decreto-lei n. 13.625, de 21 de outubro de 1943, que cria a Assistência Técnica do Ensino Rural, órgão de acompanhamento da educação rural preconizada por Sud Mennucci, fazia menção a esse tipo de escola: “Ficam diretamente subordinados à assistência Técnica do Ensino Rural os grupos escolares rurais, as escolas isoladas típicas rurais a serem criadas e na parte de orientação, os cursos de agricultura das escolas normais.” (SÃO PAULO, 1943a) (MORAES, 2014. p.63).

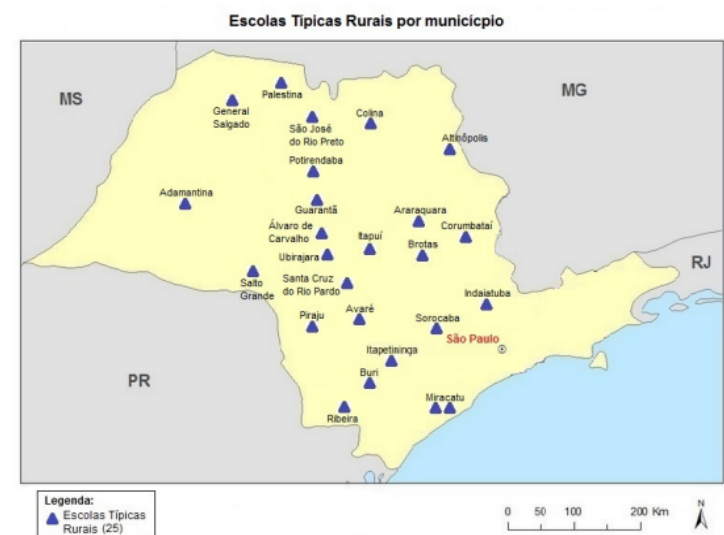
Na Consolidação de Leis de Ensino houve uma nota, segundo Moraes, que explicava sobre a criação da escolas na Portaria 31:

(...) segundo a nota explicativa do Art. 410, da Consolidação das Leis de Ensino (SÃO PAULO, 1947), as Escolas Típicas Rurais teriam sido criadas por uma Portaria de 1945 ou seja, “Pela Portaria 31, de 1-9-1945, o Departamento de Educação determinou que algumas escolas isoladas passassem à categoria de ‘típicas rurais’, subordinando-as à Assistência técnica do Estado Rural. (...) as Escolas Típicas Rurais foram mencionadas no Decreto n. 13.625, de 21 de outubro de 1943 (SÃO PAULO, 1943 a), porém, implementadas somente com a Portaria 31, de 1 de setembro de 1945. (MORAES apud SÃO PAULO. 2014. p.63).

Em 1953, a Lei n. 2.158, de 7 de julho de 1953, segundo Moraes, determinou critérios para criação e transferência de Escolas Típicas Rurais, sejam eles:

- a) Sobre a distribuição das Escolas Típicas Rurais por Municípios, Moraes realizou um levantamento que contribui para o entendimento da distribuição geográfica no Estado de São Paulo destas experiências educativas:

Figura 32 - Mapeamento de escolas de ensino típico rural no Estado de São Paulo.



Fonte: MORAES, (2014b).

Moraes (2014) em sua extensa pesquisa e levantamento de referências bibliográficas encontrou vestígios de fotografias de atividades educativas realizadas nas Escolas Típicas Rurais

Educação Rural no México e Lourenço Filho (1951-1961)

O educador brasileiro Manoel Bergstrom Lourenço Filho, nascido em São Paulo em 10 de março de 1897 e faleceu em 3 de agosto de 1970, um dos grandes pensadores da área educacional, acadêmico, pragmático e ancorado teoricamente à Psicologia Experimental é também conhecido por ter participado do movimento dos pioneiros da escola nova (1932). Teve uma carreira longa em instituições responsáveis pela educação no país e em 1937, assume o cargo de Conselheiro Nacional de Educação, sendo o Diretor Geral no Departamento de Educação do MEC. Neste período trabalhou na implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação, o qual dirigiu até 1946.(SOUZA, 2013)

Um dos primeiros estudos de Lourenço Filho sobre a temática da Educação Rural no México foi em 1951 quando realizou uma viagem ao país a pedido do atual Ministro da Educação e da Saúde tendo como perspectiva a produção de uma análise comparada dos modelos educacionais. Como resultado da visita,

Lourenço Filho apresentou um relatório circunstanciado intitulado Educação Rural no México. (LOURENÇO FILHO, 1951). Esse relatório foi divulgado no Brasil para os órgãos da administração do ensino dos vários estados da federação brasileira, foi publicado em periódico educacional de circulação nacional (LOURENÇO FILHO, 1952) e, em 1961, compôs um dos capítulos do livro Educação Comparada, de autoria do educador. (LOURENÇO FILHO, 1961). (SOUZA apud LOURENÇO FILHO, 2013). Ao analisar o relatório, 1951, de Lourenço Filho, o objetivo central do autor era de:

“oferecer visão sucinta, mas sempre suficientemente documentada, desse movimento, tentando ademais explicar-lhe as condições de origem e de evolução.” O autor tratou de justificar a relevância do movimento de educação rural estudado. No prefácio assinalou o caráter inovador da experiência em curso no México que vinha se processando desde 1921: “[...] um movimento de educação rural, que é apontado como das maiores realizações de pedagogia social já tentadas em qualquer parte do mundo.” (LOURENÇO FILHO, 1951, p. V)”.

Um dos pontos ressaltado por Souza é o fato de ele ter uma grande contribuição como referência sobre educação rural no México, no entanto, o autor negligenciou e minimizou os processos de revolução social e a força política da luta dos camponeses pela terra “Com o relatório A educação rural no México, Lourenço Filho ofereceu ao governo e aos educadores brasileiros uma referência exemplar sobre educação rural. Da experiência mexicana profundamente marcada pelos processos de revolução social, o autor extraiu mais os elementos técnico-pedagógicos que convinham à realidade brasileira. Nesse sentido, no texto de Lourenço Filho, a força política da luta dos camponeses pela terra, motivação norteadora da pedagogia mexicana, foi minimizada. [...] Dessa maneira, a referência aos princípios revolucionários que mobilizaram e alimentaram a pedagogia social presente nas práticas de educação rural mexicanas foi vista apenas como um componente da trajetória histórica do movimento, pois interessava mais ao autor assinalar a reconfiguração do movimento no contexto democrático.” (SOUZA, 2013, p. 76-77).

Em relação à educação rural mexicana, o educador considerava rico em sugestões, como afirma Souza. Ele dividiu a experiência em três fases históricas que correspondiam às tendências da política geral no país:

“[...] na primeira fase, entre 1921 e 1934, caracterizava-se pela ampla visão social da obra educativa, marcada pela ideia de pronta assimilação cultural dos indígenas. A segunda fase, iniciada em 1935 com a reforma constitucional, atribuiu um caráter socialista à educação do país. A partir de 1941, o sentido da educação foi novamente alterado passando a prevalecer o pressuposto, segundo o qual, a educação deveria servir à integração do espírito nacional assegurando os ideais democráticos e a consciência da solidariedade internacional. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. VI).” (SOUZA, 2013).

Nessa divisão por fases, em relação à primeira parte do relatório o que mais chama atenção é a menção da educação ligada à terra. Segundo Souza, essa ligação derivou de um movimento e foi visto por Lourenço Filho como único na história das revoluções de todo o mundo:

“[...] discorreu sobre a revolução mexicana de 1910 e a reforma agrária ocorrida nesse país. Ressaltou como o movimento enfatizou o lema “tierra y escuela” “único na história das revoluções de todo o mundo.” Afirmou também que alguns líderes mexicanos acariciavam a ideia de “tentar uma profunda reforma dos costumes através da escola” e que o movimento revolucionário buscou a afirmação de uma pedagogia social. (SOUZA, 2013).

Esse reconhecimento do autor das disputas por terra e reforma agrária que assentavam sobre o México foi um marco histórico interessante por trazer uma perspectiva que relaciona educação, natureza (terra) e justiça social. Entender a educação por uma perspectiva social é uma grande contribuição do México em relação ao pensamento educacional rural no Brasil, levando em consideração, a concepção médica, higienista e eugenista que perpassou pelo imaginário social dos pensadores educacionais brasileiros durante a formulação da Educação Rural, enquanto modelo escolar, durante o início do século XX. Como afirma Souza:

O fato de o México ter sido apontado como sociedade de referência é bastante interessante. Observa-se, neste caso, o deslocamento da sociedade modelo comumente atribuída aos países europeus e aos Estados Unidos para um país americano em desenvolvimento. Sem dúvida, as inovações experimentadas nesse país no campo da educação rural colocavam em questão as possibilidades de os países subdesenvolvidos enfrentarem o atraso e promoverem

o desenvolvimento econômico, sociocultural e educacional do campo.”(SOUZA, 2013).

Ademais, sobre a educação rural no México ela desenvolveu-se por mais de 20 anos, apoiado por “missões culturais”:

Desenvolveu-se a educação rural no México, por mais de vinte anos, essencialmente por um sistema de escolas primárias federais, cujo trabalho de sentido social, era apoiado por “missões culturais”, e, em determinadas zonas, também por serviços de extensão educativa entregue a certo número de escolas normais rurais e de escolas práticas de agricultura. Essa fase correspondeu, no plano da política geral, como vimos, à de afirmação e execução da reforma agrária. (LOURENÇO FILHO, 1951, p. 33).

Segundo Souza, existe uma relação entre as iniciativas de educação rural no Brasil e o exemplo Mexicano:

“Longe de se constituírem como uma cópia do modelo mexicano, muitas iniciativas de educação rural adotadas no Brasil, como as missões rurais, as granjas escolares, as concepções de educação de base e educação fundamental, entre outras, adquiriram no país uma especificidade própria em conformidade com as peculiaridades das políticas nacionais para a educação rural e as práticas dos sujeitos envolvidos na CNER. O exemplo mexicano foi utilizado como um argumento forte de justificação e de referência de experiências bem sucedidas no exterior. Visto dessa maneira, como estratégia discursiva, o documento de Lourenço Filho cumpriu o papel ordinário das viagens de estudo: observar o ensino em países estrangeiros e fazer circular modelos educacionais”.

Vale ressaltar que Lourenço Filho teve uma importância em relação a fazer circular modelos educacionais, como afirma Souza, sendo assim, propiciando aproximações entre países vizinhos e que devido a uma perspectiva acadêmica eurocentrada pouco articulavam-se. Durante a IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural – Organização dos Estados Americanos, Lourenço Filho publicou seu estudo intitulado Educação Rural. Sendo assim, percebe-se influência dos estudos em educação comparada de Lourenço Filho realizados no México na construção de políticas educacionais pra esse modelo escolar, no entanto, o que mais se destaca nesta pesquisa é a perspectiva de estudo baseada em situações escolares de países vizinhos, “Latinos”, ao invés de uma

continuidade de um olhar focado em práticas educacionais norte americanas ou eurocêntricas. Além disso, é perceptível a influência da língua e dos saberes indígenas na formulação de políticas educacionais nas escolas rurais no México, sendo um exemplo, próximo da realidade brasileira, levando em consideração, que o território brasileiro tem uma diversidade étnico-racial imensa e um passado histórico marcado pelo colonialismo que se mantém implicitamente presente no imaginário social, nas políticas públicas, nas escolas e nos currículos escolares.

CAPÍTULO 4

DA EDUCAÇÃO NO CAMPO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Caminhando e cantando e seguindo a canção/Somos todos iguais, braços dados ou não/Nas escolas, nas ruas, campos, construções/Caminhando e cantando e seguindo a canção/Vem, vamos embora, que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora, não espera acontecer/Vem, vamos embora, que esperar não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer/Pelos campos há fome em grandes plantações/Pelas ruas marchando indecisos cordões/Ainda fazem da flor seu mais forte refrão/E acreditam nas flores vencendo o canhão/Vem, vamos embora, que esperar não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer/Vem, vamos embora, que esperar não é saber/Quem sabe faz a hora, não espera acontecer/Há soldados armados, amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/De morrer pela pátria e viver sem razão

(VANDRÉ, 1979).

LIGAS CAMPONESAS NO BRASIL, DE 1950 A 1960

Os conflitos acirrados pela posse e ocupação pelas terras sempre estiveram presentes desde da colonização, como afirma Netto (2016), é necessário que entendamos que as lutas pela terra no Brasil não são recentes. Datam do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros brasileiros e portugueses da época. Vale ressaltar que houve revoltas concentradas em partes específicas do campo, antes do século XX e durante ele, como a Revolta de Canudos (1896), Guerra do Contestado (1912- 1916), Revolta da Vacina e o próprio movimento de cangaceiros que em alguma medida desestabilizava o poder das oligarquias.

Historicamente foi construído no território brasileiro um ordenamento jurídico que favorece-se a posse de terras de latifundiários desde das sesmarias, Como afirma Silva e Torres (2015), *Como colônia de Portugal, o Brasil implantou o regime de sesmarias para distribuir terras e, assim, garantir o povoamento e a exploração econômica do espaço conquistado*. Assim sendo, matando e expulsando povos originários dos territórios e beneficiando-se desse roubo de terras e distribuição desigual. “A posse, adquirida pelo direito

de conquista, tratou o imenso território recém-invadido como terra nullius, a despeito das centenas de povos nativos que aqui já viviam. Esses povos foram ignorados pelos diversos agentes da colonização, que, ao longo dos séculos, vêm se beneficiando dos mecanismos de destinação de terras públicas e devolutas”(Silva e Torres. 2015). Alguns dos marcos históricos legislativos que legitimam juridicamente a exploração e furto das posses das terras e que tencionam essa concentração são:

A Lei de Terras nº 601, de 1850

Era a substituição das sesmarias e as concessões de posse de terras pelo acesso mediante a contrato de compra e venda, como afirma Silva (2015), destinava a substituir as concessões que, até então, eram dadas em sesmarias, e as posses livres de terras devolutas, pelo acesso mediante contrato de compra e venda. Vale ressaltar que esta lei foi criada em um momento que não havia uma democratização do ensino no território e que, além disso, grande parte da população camponesa não era alfabetizada na língua colonizadora e havia uma riqueza linguística de culturas tradicionais que não organizavam-se a partir de rituais letrados como a de um contrato de compra e venda. Assim sendo, uma lei como esta é uma forma de excluir uma parcela populacional significativa que vive no campo de legitimar a sua posse de terra, além do mais, não se propõe uma visão histórica e antropológica de que os povos tradicionais são os verdadeiros donos das terras. A proposta era criar um arcabouço jurídico que legitima-se a posse de terra a partir de uma perspectiva contratual dentro de um viés político esclarecido. Neste contexto, por um lado há os camponeses (ribeirinhos, povos das matas, povos indígenas, africanos escravizados) lutando pela terra ligado ao direito à história, à tradição, à cultura, à vida, à territorialidade, à sobrevivência alimentar, e de outro lado, há os latifundiários lutando pela terra como posse para atingir os objetivos econômicos vendo estas como recurso e meio de produção. sendo assim, garantir um dispositivo regulatório jurídico e institucional é uma forma de legitimar a terra como um recurso e meio de produção, além de criar mecanismo de apagamento histórico e marginalização de determinados grupos sociais na concessão de posse de terras.

Constituição Republicana 1891

De acordo com Silva (2015), a constituição de 91 facilitou a concentração de terras e poder pelas oligarquias agrárias, no seu Artigo 64, estabeleceu o

sistema federativo e os estados-membros passaram a ter domínio sobre as terras devolutas “[...] situadas em seus respectivos territórios” (MORENO, 2007), fortalecendo assim as oligarquias agrárias estaduais, favorecendo a concentração de terras e de poder. Além disso, Silva, afirma que abolição da escravatura, 1888, não trouxe autonomia aos negros libertos, tendo em vista, que a Lei de Terras os impediam de ter o direito a propriedade.”O processo de consolidação e ampliação dos latifúndios se deu com o emprego da violência contra indígenas e contra os negros que haviam sido trazidos do continente africano e escravizados para os serviços forçados. A abolição da escravatura, de 1888, não trouxe autonomia aos negros libertos pela Lei Áurea (Lei Imperial n.º 3.353), pois a Lei de Terras lhes impedia o direito à propriedade. Com este impedimento legal, a situação de precariedade dos negros e indígenas, expulsos das suas terras, se agravou e criou um contingente humano a vagar em busca de terras livres para cultivar seu alimento e constituir suas famílias.”

Lei nº 102, de 1895

A Lei nº 102, de 1895 incentivou a compra de lotes de terras para imigrantes nacionais e internacionais, além disso, há uma afirmação de que pessoas de outras regiões e de fora do país fossem mais laboriosas (MORENO, 2007).

O decreto nº 6.455 em 1907

A política de imigração foi reforçada, por meio do Decreto nº 6.455 que determinava a criação do Serviço de Povoamento do Solo Nacional. Tal Decreto orientou os acordos entre os governos estaduais e as empresas de viação férrea e fluvial, a fim de estruturar a malha viária que garantiria a comunicação entre as distintas e distantes regiões brasileiras, facilitando a circulação de máquinas, pessoas e produtos (SILVA, 2015).

Decreto Lei nº 161, de 1939

Tratou-se de outra lei de extrema importância para os marcos jurídicos em relação à terra porque assume uma postura em relação aos abusivos casos de concentração fundiária, por meio da extensão da delimitação das terras concedidas ou vendidas, “o Decreto Lei nº 161, de 1939, determinou a limitação de 50% de excessos nas definições dos lotes concedidos. De acordo com a mesma autora, tal Decreto previa a retificação dos ritos processuais, a nulidade dos registros e a punição de profissionais envolvidos nas fraudes” (SILVA, 2015).

Constituição Federal de 1946

Em relação à constituição federal de 1946, Luis Carlos Prestes, atual senador, apresentou um projeto de lei que caracterizava a garantia de acesso à terra comum pilar do bem estar social, como afirma Silva (2015). Em 1946, o senador do Partido Comunista do Brasil Luís Carlos Prestes, sob a justificativa de fazer valer a justiça social, apresentou um projeto de lei para garantir acesso à terra para quem desejasse trabalhar. Pela primeira vez, uma Constituição Federal, a de 1946, no Art. 147, definia que o uso da propriedade deveria ser condicionado ao bem-estar social, reivindicando a distribuição justa da propriedade, com igual oportunidade para todos. Desta maneira abriu-se a possibilidade de desapropriação da propriedade territorial rural, firmando o princípio da função social da terra (BRASIL, 1946). Prestes tinha uma análise crítica em relação à realidade social vivenciada pelos camponeses e criticava ação do Estado em relação a sua presença no campo que só materializa-se para cobrar impostos ou manter um controle social através do policiamento, como afirma Silva (2015):

No contexto do campo brasileiro, muitos proprietários mantinham um regime de trabalho em que os empregados e agregados contraíam dívidas que jamais conseguiam pagar. As relações de trabalho eram precárias, a população não podia contar com a proteção do Estado que, ao invés de acolhê-la, não a defendia contra os abusos da classe patronal. De acordo com Prestes, o Estado só se fazia presente na vida da população para cobrar-lhe impostos, para levar-lhe a polícia e para obrigar-lhe a prestar o serviço militar. (PRESTES, 1946).

A política fundiária constituiu-se a partir de processos de colonização oficial e particular, a política fundiária federal foi orientada para regularizar as ocupações das famílias camponesas sobre as terras devolutas, mediante os processos de colonização oficial e particular e, para isto, foram criados, fundidos e extintos departamentos, comissões, secretarias, ministérios, superintendências, diretorias, serviços, delegacias, conselhos, institutos. Teoricamente, estas instituições tinham a missão de formular a política agrária, a fim de se ocupar a vastidão do território e desenvolver economicamente o país, ignorando as distintas formas de ocupação e modelos de produção econômica existentes. As ligas camponesas surgem em um contexto social de extrema desigualdades e em que a possibilidade de vida do trabalhador

eram precárias, com longas horas de trabalho, dívidas acumuladas com os proprietários de engenho e no nordeste com intensa migração devido à seca causada pelo clima sazonal, além da ausência de políticas públicas que atendessem as necessidades dos sujeitos presentes no campo (SILVA, 2015).

Acirravam-se os conflitos, devido aos grandes contingentes populacionais que vagavam sem terra e se tornavam alvo fácil para os senhores de engenho, que definiam as relações sociais de produção. Em meados do século XX, a estrutura fundiária era marcada pelos grandes latifúndios dos engenhos de cana de açúcar e as condições de trabalhos e caracterizavam por extensas jornadas de trabalho, por baixo pagamento das tarefas executadas, pelos preços dos alugueis de moradia das famílias dos agregados, pela cobrança do cambão, ou seja, o dia de trabalho gratuito pelo uso da terra. A proibição de produção de alimentos para o consumo próprio e a imposição da compra dos alimentos e outras mercadorias nos estabelecimentos comerciais do próprio engenho influenciavam diretamente a dieta alimentar e debilitavam a saúde das famílias, dado o agravamento do fenômeno da fome (SILVA, 2015, p.297-598).

Em 1954 surge a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP). Segundo Silva (2015), "Esta instituição foi inicialmente criada pelos camponeses com fins assistencialistas, para formação de um fundo de ajuda mútua entre os trabalhadores camponeses do estado, vindo a se tornar o embrião das articulações e alianças importantes para a história da luta pela terra no País". A atenção desta instituição era com a vida dos trabalhadores do campo, ainda mais, com agravamento de mortes causadas pela seca, ausência de políticas públicas e fome e além do mais onde esses corpos seriam enterrados, A preocupação com a morte, e, mais propriamente, com a forma de ser enterrado é algo muito presente na população do meio rural. (MONTENEGRO, 2010, p. 78).

A formação política da população rural empobrecida desta região se dava, "na lida diária pela sobrevivência, enfrentando as condições objetivas do clima, da aridez do solo, da pouca disponibilidade de água, das relações degradantes de trabalho, dos abandonos históricos por parte do Estado, da morte iminente por este conjunto de situações." A SAPPP foi construída junto às famílias camponesas que trabalhavam no Engenho Galileia, em Vitória

de Santo Antônio, nos limites da região do Agreste com a Zona da Mata de Pernambuco. O dono, em certo momento passou a pressionar as famílias camponesas para extinguir a SAPPP, inclusive, ameaçando-as de despejo (SILVA, 2015; MONTENEGRO, 2010). No entanto, mesmo com diversas forças atuando contra as ações políticas dos lavradores de Galileia houve apoio de diferentes setores sociais.

A luta dos lavradores de Galileia conseguiu uma fundamental aliança com o advogado Francisco Julião, que era deputado estadual em Pernambuco pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), eleito com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Houve, também, uma aproximação com setores mais progressistas da igreja católica, de modo específico, em algumas manifestações de segmentos que buscavam atuar em favor das classes sociais menos favorecidas, explicitando a preocupação com o aumento da pobreza no Brasil. Um grupo de clérigos dentro da igreja católica se preocupava em produzir análises, a fim de recomendar aos governantes o desenvolvimento de políticas para solucionar os problemas do campo e da cidade. Dom Hélder Câmara, um dos fundadores da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, advertia sobre a responsabilidade da Igreja Católica, considerando a diversidade sociocultural do nosso país (SILVA, 2015, p.598-599).

Assim sendo, as ligas camponesas começaram através das famílias camponesas que trabalhavam no engenho de galiléia, e de 1955 adiante espalhou-se para outras regiões, tendo forte influência do PCB (Partido Comunista do Brasil). A liga de galiléia entre diferentes objetivos políticos tinha como proposta arrecadar recursos para enterrar os mortos e fomentar recursos financeiros para serviços assistenciais. Além do mais, as ligas camponesas se valeram:

“(...) de instrumentos pedagógicos próprios, para colaborar com a formação política dos camponeses, preparando-os, por exemplo, para as eleições presidenciais de 1960. Segundo Santiago (2001), durante o período em que se dedicou à militância nas Ligas Camponesas, Francisco Julião escreveu muitos textos que foram utilizados para informação e conscientização dos trabalhadores do campo. Entre os textos produzidos estão a Cartilha do Camponês, o Guia do Camponês,

Carta de Alforria do Camponês, ABC do Camponês, Recado do Camponês” (SILVA, 2015. p.598-599).

Segundo Silva (2015, p. 598-599), em contrapartida à repressão dos poderes constituídos sobre os movimentos de resistência popular, *“proliferaram-se as manifestações de indignação, aprofundaram-se as reflexões sobre as suas ações”*. *Aumentou o clamor pela união dos camponeses em favor da reforma agrária ampla*”. Toda essa articulação dos Movimentos Sociais no Campo impactou no I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, tendo como norte a reforma agrária:

“I Congresso Nacional Dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas sobre o caráter da reforma agrária, em 17 de novembro de 1961, em Belo Horizonte, região Sudeste do País. As Ligas Camponesas participaram com 250 delegados, defendendo o lema: reforma agrária, na lei ou na marra!, demonstrando com isto o caráter combativo da luta pela terra no Nordeste. Esse I Congresso foi convocado pela União de Lavradores e Agricultores do Brasil e contou, também, com a participação do recém-criado Movimento dos Agricultores Sem Terras (MASTER), do Rio Grande do Sul. Participaram 1.500 pessoas vindas de todas as regiões do País. As lideranças do campo, nessa primeira manifestação nacional, discutiram sobre as condições de trabalho e vida no campo e a necessidade de uma política agrícola que garantisse a soberania alimentar (SILVA, 2015. p.598-599).

MOVIMENTOS SOCIAIS E DITADURA MILITAR 1964 - 1985

As perspectivas presenciais tiveram uma grande transformação com a renúncia de Jânio Quadros e a posse do vice. João Goulart que teve como objetivo construir reformas de base, como afirma Bercovici (2014), “A implementação das Reformas de Base, especialmente a agrária, foi a principal discussão do Governo João Goulart, tanto na fase parlamentarista como na presidencialista. Inúmeros setores se posicionaram a favor das Reformas de Base: o Governo, políticos e entidades da sociedade civil. No entanto, a multiplicidade de propostas, a insistência dos proprietários em vetar uma rápida redistribuição de terra e a resistência dos setores radicais em negociar com os mais conservadores ou moderados, gerou um impasse que levou à radicalização, que perdurou até a queda do regime democrático” (p.98).

As reformas propostas por Goulart foram alvo de muitas resistências e de diferentes setores da sociedade civil tendo como uma de suas reações o golpe militar de 1964 e o suprimento dos movimentos sociais. Sendo assim, algumas dessas reformas objetivavam a redistribuição de terra, entre outras, reivindicações que poderiam proporcionar uma perspectiva legislativa e de política pública que poderiam equalizar as múltiplas desigualdades sociais que perduram até a atualidade. Segundo Bercovici, as reformas de base, “Consistiam em várias medidas, como a reforma bancária, a reforma tributária, a reforma do estatuto do capital estrangeiro, a reforma administrativa, a reforma eleitoral, a reforma universitária, a reforma urbana e a reforma agrária”. No que se refere a Educação Rural a reforma agrária poderia auxiliar em relação à garantia de terras e moradias para o trabalhador rural, podendo assim, desmonopolizar as terras dos grandes latifundiários. a reforma agrária, segundo Bercovici (2004), objetivava, “Romper com o monopólio da propriedade da terra e democratizar o acesso à propriedade era entendido como a superação do maior empecilho ao desenvolvimento brasileiro. O objetivo consistia na ampliação do mercado interno e na incorporação dos trabalhadores rurais ao processo de desenvolvimento, além da garantia das necessidades de abastecimento das áreas urbanas.” (p.99)

João Goulart utilizou de sua posição na presidência e tentou articulação enviando uma mensagem para o Congresso Nacional propondo uma emenda constitucional para tornar possível a reforma agrária, como afirma Bercovici (2014):

Logo após o Comício das Reformas, em 15 de março de 1964, o Presidente João Goulart encaminhou a Mensagem Presidencial ao Congresso Nacional, na qual propunha uma emenda constitucional para tornar possível a reforma agrária no Brasil. A proposta da última Mensagem Presidencial de João Goulart parte do princípio de que o uso da propriedade é condicionado ao bem-estar social e a ninguém é lícito manter a terra improdutiva por força do direito de propriedade. A proposta de emenda constitucional encaminhada previa a desapropriação mediante o pagamento em títulos públicos. Além disso, na Mensagem Presidencial havia a defesa de um programa de produção de alimentos para o mercado interno, que deveria ter prioridade sobre as demais culturas, visando reorientar a produção agrícola do país para o abastecimento

do mercado interno, liquidando, assim, com o caráter colonial da agricultura brasileira, voltada predominantemente para a exportação. (BERCOVICI, 2014, p.101)

Ademais, a reforma agrária proposta por João Goulart pensava em possibilidades de resolução de no mínimo três dos grandes efeitos da desigualdade social nos Brasis do século XX, a fome, ausência de moradia e o desemprego. Segundo Bercovici (2014), a resposta veio com, “o golpe de Estado militar, apoiado por parcela expressiva da nossa elite econômica, inclusive a maior parte dos meios de comunicação de massa, e por uma potência estrangeira, os Estados Unidos, cuja participação na preparação e realização do golpe está hoje fartamente documentada. O preço da ousadia de se exigir Reformas de Base foi a destruição do regime democrático e a implantação de uma ditadura de 21 anos”(p.101). Com a ditadura militar houve muitas transformações sociais entre elas:

“Em março de 1964, para abortar a nova sociedade que estava sendo gestada nas mobilizações e lutas populares, em favor de reformas sociais em temas fundamentais, como a questão fundiário-agrária, tributária e a reforma política, os militares, com o apoio e a conivência das elites econômicas e políticas, rurais e urbanas, deram um golpe de Estado, destituindo a Presidência da República, fechando o Congresso Nacional e instituindo o Regime Ditatorial Militar” (SILVA, 2015, p.104).

Durante a o período de ditadura militar houve diferentes retrocessos na educação em relação ao ensino público libertador e crítico, além de descontinuidade em reformas que estavam sendo projetadas com intuito de rever relações de poderes que eram impostas pela elite sobre os trabalhadores e grupos sociais com outro modelo de organização social, como, os povos indígenas, do/no campo, ribeirinho, sertanejos entre outros. Paulo Freire, um dos grandes intelectuais brasileiros, na década de 60 estava pesquisando e buscando compreender uma forma de alfabetizar pessoas analfabetas que viviam em diferentes partes do Brasil, retrato de uma desigualdade de acesso à educação, realidade vivenciada durante grande parte do século XX.

No governo de João Goulart houve uma aproximação e apoio entre o presidente e Paulo Freire, isto pode ser observado em um relato de Freire no livro “ Educação como prática da liberdade” (1967), “Quando um ex

analfabeto de Angicos, discursando diante do Presidente Goulart, que sempre nos apoiou com entusiasmo, e de sua comitiva, declarou que já não era massa, mas povo, disse mais do que uma frase: afirmou-se conscientemente numa opção. Escolheu a participação decisória, que só o povo tem, e renunciou à demissão emocional das massas. Politizou-se” (FREIRE. 1967. p.119). Freire para enfatizar o apoio do ex-presidente Goulart em relação à pedagogia que ele estudava e alfabetizava as pessoas em situação de analfabetismo citou que *“Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o país.”* (FREIRE, 1967, p.120).

Além disso, ele evidencia que se tivesse funcionado os círculos de cultura em todo país haveria cerca de 20 mil. No entanto, esse projeto educacional enquanto política pública foi interrompido pelo golpe militar que silenciou os movimentos sociais, impossibilitando pensar em uma prática libertadora como política pública e de abrangência nacional. Além de todas as reformas de bases de Goulart terem sido silenciadas, os movimentos e as organizações sociais, os intelectuais, a educação, as artes foram reprimidas, controladas e monitoradas. Como afirma Neto (2016) *“Depois desse período, com o golpe militar de 1964, estabeleceu-se a chamada paz de cemitérios no campo brasileiro, até que, no final da década de 70”*(p.120). Assim sendo, foram criadas durante o governo militar leis e instituições que traduziam a perspectiva política de favorecimento econômico a determinados grupos sociais, as elites econômicas. Como por exemplo, nesse contexto, foram criados o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, 1964), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), em substituição à SUPRA. Outra medida tomada pelos militares foi a de realizar a retirada do âmbito político de pessoas vinculadas ao governo deposto de João Goulart.”(2012). No artigo “A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais” os (as) autores (as) narram que a Ditadura Militar:

No Brasil, o fim das liberdades democráticas, a repressão e o terror como política de Estado foram formulados por meio de uma bem arquitetada estrutura legislativa, que dava sustentação ao regime militar. Devemos enfatizar que a ditadura militar não foi resultado do acaso, de um acidente. Pelo contrário, ela foi sendo estruturada conforme a democracia e a participação política da população iam se ampliando. Não podemos negar

que no início dos anos 1960 estava sendo configurada uma nova forma de ação, por meio da organização popular, que questionava o arbítrio interno e a dependência externa e exigia mudanças nas estruturas econômicas e sociais, visando a uma maior inclusão social da população pobre e trabalhadora (PRIORI, A., et al. 2012, p. 199).

O primeiro Ato, 09 de abril de 1964, já afirmava os propósitos do governo militar, “O ato institucional que é hoje editado se destina a assegurar ao novo governo a ser instituído os meios indispensáveis à ordem de reconstrução econômica, financeira, política e moral do Brasil, de maneira a poder enfrentar de modo direto e imediato os graves e urgentes problemas de que depende a restauração da ordem interna e o prestígio internacional de nossa pátria” (HELLER, 1988, p. 627)

As consequências desses atos foram novas regras constitucionais e remodelações no sistema de segurança pública, “Com esse ato, os militares não só ditavam novas regras constitucionais, como impunham profundas remodelações no sistema de segurança do Estado. Por meio do AI-1, foi institucionalizado o sistema de eleição indireta para Presidente da República, bem como foi dado poderes ao presidente para ditar nova constituição, fechar o congresso, decretar estado de sítio, impor investigação sumária aos funcionários públicos contratados ou eleitos, abrir inquéritos e processos para apurar responsabilidades pela prática de crime contra o Estado ou contra a ordem política e social, suspender direitos políticos de cidadãos pelo prazo de dez anos e cassar mandatos legislativos de deputados federais, estaduais ou vereadores” (Neto, 2016). No entanto, o ato institucional nº5 foi o mais polêmico e violento, “Durante a ditadura militar foram editados 17 atos institucionais. Mas, entre eles, o mais polêmico e violento foi o de Número 5. O AI-5, editado em 13 de dezembro de 1968, re-editou os princípios do AI-1, suspendeu o princípio do habeas corpus e instituiu, de forma clara e objetiva, a tortura e a violência física contra os opositores do regime.” (PRIORI. 2012. p.201).. A instauração do Ato Institucional nº5, 1968, teve como reflexo a repressão policial impactando em mortes de camponeses, operários, estudantes, professores e jornalistas, que lutavam pela democratização dos meios de produção material e ideológica e pela justiça social.(2016)

Durante estes 21 anos de ditadura militar foram criados diferentes órgãos de repressão com intuito de conter e apagar as manifestações sociais e populares

e fazer vigorar um projeto de sociedade a partir de força, de assassinatos, controle, aculturamento de povos e suas diversidades de organizações sociais, epistemologias, condições de vida e princípios coletivos e em relação com e na natureza.

“(...)durante o regime militar foram criados vários órgãos de repressão, como o SNI, os DOI-CODI, o CIEX, o CENIMAR, a CISA, além do fortalecimento dos DOPS em todos os Estados. Foram criados ainda os Inquéritos Policiais Militares (IPM), cujos objetivos eram processar e criminalizar militantes e políticos que lutavam contra o regime militar” (PRIORI, 2012, p.202).

Em relação à expansão territorial, o governo militar, consolidou a ocupação de todo o território nacional, tendo um olhar específico para a Região Amazônica, tendo em vista o progresso, a integração das populações do campo e ou indígenas e a segurança nacional dos ideais modernizantes e do controle do território, com grandes investimentos do estado, ocorreu a interiorização de empresas agropecuárias ou colonizadoras criadas por especuladores urbanos e rurais, especialmente o empresariado do Centro-Sul (OLIVEIRA, 2001). Esse momento histórico foi marcado por assassinatos, mortes e também por privilégios às empresas privadas, foi neste contexto que ficou conhecido o milagre econômico brasileiro. Dentro deste contexto histórico tem-se como responsabilidade sinalizar que mesmo com toda repressão, violência, organizações de controle, fiscalização, injustiça também houve resistências e parte desta pesquisa é evidenciar que a natureza, a terra, também é palco destas.

EDUCAÇÃO RURAL *VERSUS* EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

A educação rural durante a primeira metade do século XX passou por grandes transformações em consonância com as transformações que a sociedade estava passando e os anseios políticos dos períodos. Como afirma, Neto (2016), a discussão em torno da fixação das populações nas áreas rurais era recorrente nas décadas de 1930 e 1940, haja vista a defesa, por alguns setores, de um Brasil que naturalmente teria vocação agrícola – o agrarismo – e, a partir do final da década de 1950, mais especificamente do início da década de 1960, a defesa, por alguns setores, de um Brasil industrial – o industrialismo (RIBEIRO, 1988; STEDILE, 2005). Neste contexto houve

uma mudança de valores educacionais, uma ruptura com a concepção médico-pedagógica e eugênica e a emersão de experiências educacionais com uma perspectiva crítica sobre a educação tanto na cidade quanto no campo. Como afirma Viero e Medeiros (2018, p. 10), “Pensar o campo numa perspectiva que não seja somente do ponto de vista da produção é, antes de tudo, concebê-lo como espaço de vida, das manifestações culturais, das lutas e (re) existência, das contradições, das disputas territoriais que estão sendo deflagradas com a expansão do agronegócio, ou seja, da grande propriedade capitalista por outro lado, a propriedade não-capitalista, a propriedade camponesa”.

A década de 20 teve como impacto na educação o movimento escolanovista e dentro dessa inspiração pedagógicas propostas surgiram desafiando o modelo hegemônico tradicional e apostando em uma educação que potencializa o desenvolvimento integral dos sujeitos, como as escolas ao ar livre, a educação rural (colônias de férias, grupos escolares rurais, granjas escolares, entre outras). Essas propostas apesar de terem uma forte presença do discurso médico com olhares preconceituosos em relação à população mais pobre e os trabalhadores do campo contribuíram para a desnaturalização de uma forma escolar e também evidenciou a contribuição da medicina natural na reabilitação física dos educandos, perspectiva defendida após os estudos realizados para conter as crises sanitárias relacionadas às doenças infecciosas. Essas experiências também reverberaram na cidade houve propostas pedagógicas nos grandes centros urbanos como, Grupo Escolar Rural do Butantã, Escola de Aplicação do Parque da Água Branca, além destas houve a criação das Escolas Parques de Anísio Teixeira, na década de 60. Sobre perspectiva crítica em relação à educação do campo é importante ressaltar que esta é vista como uma possibilidade de ferramenta política pelos movimentos sociais em diversos momentos da história. O ato educativo faz parte do processo de constituição dos movimentos sociais que lutam por transformação social. As concepções políticas, as pautas, reivindicações são ensinadas e para que as gerações mais novas lutem por justiça social. A reforma agrária, demarcação de terra, reparação histórica são alguns dos elementos estruturantes de um currículo com uma perspectiva crítica em relação à educação quilombola, do campo, de povos indígenas e dos trabalhadores urbanos ou do campo.

Para Viero e Medeiros (2018, p.62), “no período de 1889 até 1930, o Brasil passa por um período de transição de um modelo econômico agrário-exportador para um modelo urbano industrial. O desenvolvimento do setor

de transportes, a instalação das primeiras fábricas e o crescimento do setor comercial transferiram para os centros urbanos os conflitos sociais, que até então se concentravam no campo”. Na década de 1930, a educação rural passou por um período de ruralismo pedagógico, que buscava desenvolver um modelo educacional capaz de incentivar a população a permanecer no campo. O objetivo era criar condições atrativas e motivadoras para que as pessoas escolhessem viver e trabalhar nas áreas rurais. Além de preparar mãos de obra familiarizadas com as novas técnicas de dominação da terra e dos recursos naturais de forma que construísse um forte mercado. Além disso, ocorria o processo de urbanização e industrialização:

O período datado de 1930 a 1936 ficou caracterizado pela transição de uma sociedade oligárquica para urbana industrial. Essa mudança refletiu profundamente no sistema educacional do país que voltava todos os esforços para acompanhar o momento, inclusive o campo, que também entrava na lógica da modernização e implantava os novos conhecimentos por meio das Políticas de Assistência Técnica e Extensão Rural. As primeiras noções para uma política educacional no país surgem a partir da Constituição de 1934, que estabelecia a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse as atividades de ensino em todo o Brasil (FERNANDES, 2012, p. 62).

Durante a década de 50 e 60 surge um forte movimento de trabalhadores sem terras no campo constatando o lugar de permanência na terra e contra a expropriação. Viero e Medeiros (2018) trazem uma boa síntese sobre os trabalhadores rurais/boias frias e figuras ilustrativas:

A figura 1 e 2 apresentam os trabalhadores rurais/boias-frias ou assalariados rurais, nas lavouras de cana-de-açúcar, que após serem expulsos de suas terras pela desapropriação vão para a cidade e passam a constituir uma massa de trabalhadores temporários que migram de uma região para outra, acompanhando o ciclo produtivo das diferentes culturas

Segundo Fernandez (2012):

Era um momento em que existia um forte antagonismo entre as classes, com greves, ocupações, reivindicações e um forte clamor por parte dos camponeses pela realização da Reforma Agrária. Para acalmar os anseios do povo, o presidente João

Goulart, em 1961, anuncia suas reformas de base, dentre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e distribuiria aos camponeses (MORISSAWA, 2001). Para o então Presidente da República, a Reforma Agrária era necessária à vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo (STÉDILE, 2005, p. 105). Essa ideia retrata a fixação dos governos pelo crescimento da indústria e, consequentemente, de um modelo de desenvolvimento para o país, (FERNANDES, 2012, p. 63).

João Goulart teve uma grande importância em desnaturalizar um interesse político em relação ao controle e distribuição de terras, tendo forte articulação com os movimentos sociais e propondo uma transformação nas relações de poder com a reforma agrária, urbana entre outras. Nesta propaganda de jornal é possível ver a repercussão do alinhamento político de Goulart com a camada popular.

Figura 33 - Jornal Última Hora, anunciando reformas propostas pelo então presidente João Goulart.

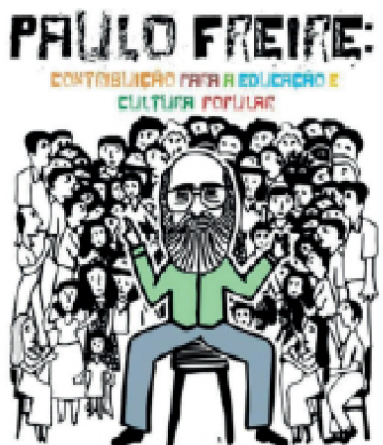


Fonte: Arquivos Públicos, 2014.

Paulo Freire foi um dos aliados do governo de João Goulart e foi quando algumas das suas maiores contribuições para educação brasileira foram realizadas. “As ideias de Paulo Freire passam a ter uma maior divulgação, em nível nacional, quando este tornou-se presidente da Comissão Nacional Popular, do MEC, em 1963, no governo de João Goulart, e principalmente

quando assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (MEDEIRO E VIERO, 2018).

Figura 34: Movimento “a cultura popular dos anos 60”.



Fonte: Resistência em Arquivo, 2018.

Figura 35 - Movimento “a cultura popular dos anos 60”.



Fonte: Resistência em Arquivo, 2018.

Em 1964 ocorre o golpe militar e a área da educação tem grandes retrocessos em relação às alianças e à presença dos movimentos populares nas políticas públicas. Assim sendo, as ideias em relação à desnaturalização dos processos políticos em relação à posse de terras, a perspectiva de uma educação integral e libertadora foram suprimidas por algum tempo, mas não quer dizer que não houve movimentos de resistência por educadores, artistas, políticos entre outros sujeitos. Como afirma Viero e Medeiros (2018):

A partir de 1964, com a ditadura militar, se consolida o Projeto de Modernidade Brasileiro, representando a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional, num contexto, em que vigora na sociedade a disputa entre a ditadura e a democracia. No que se refere à educação, evidencia-se uma oposição entre Escola Pública Estatal e Educação Popular. O Estado passa a ser visto como aparelho ideológico de reprodução da ordem capitalista e as teorias crítico-reprodutivistas tornam-se parâmetros para avaliação crítica da escola e do seu papel social (MEDEIROS apud PALUDO, 2018, p.28).

Segundo Neto (2016), o final dos anos 60 foi marcado por, “grande aumento na concentração de terras nas mãos de grandes latifundiários e empresas rurais, culminando com a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização por que passava a agricultura, ocasionando um largo período de crise no campo, agravada pela falência do processo de colonização implementado pelo regime militar.”

Assim sendo, Viero e Medeiros (2018) construíram um quadro com os principais fatos que influenciaram na educação rural a partir da década de 30 até 1970:

O campo brasileiro é marcado historicamente por ser palco de disputas por sujeitos históricos que estão em constante luta por terras, contra acumulação de capital e propriedade, além de condições para garantia de direitos sociais e políticos. Para Souza (2008, p.177).

Se em essência é a concentração da terra e a luta de classes que marcam as relações sociais no campo, no cotidiano concreto tudo é árduo na vida do trabalhador: é o trabalho com a terra, sujeito às intempéries climáticas; é a busca de melhores preços para os produtos agrícolas; a dura vida das crianças na busca de acesso à escola seja viajando longas distâncias ou caminhando alguns quilômetros até a escola mais próxima. Quando concluem as séries iniciais, outra luta cotidiana tem início, em direção ao Ensino Médio. O que constitui algo novo nas relações de enfrentamento no campo é a estratégia de luta do movimento social. Ao mesmo tempo em que enfrenta a classe latifundiária e o próprio Estado, os movimentos fazem articulações com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos

e assentamentos da reforma agrária, entre outras áreas como os Faxinais no estado do Paraná, nas escolas que recebem alunos das áreas remanescentes de Quilombos, das terras ribeirinhas entre outras.

Figura 36 - Principais fatos que influenciaram na educação rural a partir da década de 30 até 1970.

DÉCADA	FATOS
DÉC. 30	1932 - Lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a educação pública, leiga, gratuita, obrigatória e sob a responsabilidade estatal.
	1933 - Inicia a Campanha de alfabetização na Zona Rural, em um clima ainda de ruralismo pedagógico, organizaram-se cursos de capacitação para os professores.
	1935 - Realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribui para a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural, em 1937, que tinha como objetivo propagar a educação rural.
	(1937 a 1945), Início do Estado Novo, período onde se intensificou a preocupação com a escolarização da população do meio rural, frente à questão dos permanentes índices de analfabetismo e do fluxo migratório interno que continuava a ser um incômodo às elites urbanas.
DÉC. 40	1937 - Criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural com o objetivo de expansão do ensino e a preservação da arte e da cultura do homem do campo.
	1940 - Criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais, cujo objetivo era a implantação de projetos educacionais e o desenvolvimento das comunidades rurais.
DÉC. 50	- Criada a Imprensa de Assistência Técnica em expansão Rural;
	De 1945 a 1964 são elaborados Projetos educacionais para o campo: formações técnicas, clubes agrícolas, conselhos comunitários rurais.
	1952 - Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Especifica a formação de técnicos responsáveis por projetos e programas de melhoria de vida, mas sem discutir os problemas do campo.
	1956 - Associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordena das pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), hoje EMATER, que também se investiu no Programa de Extensão Rural que objetivava o combate à carência, à subnutrição e às doenças.
DÉC. 60	1959 - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE.
	1967 - Superintendência da Região Sul - SUDESUL.
	1960 - Centro Popular de Cultura - CPC (extinto em 1964, pelo golpe militar)
	1961 - Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes. (extinto em 1964, pelo golpe militar), 1961 - Movimento Eclesial de Base (MEB), 1961 - Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61
DÉC. 70	1964 - Golpe militar (Presidente João Goulart deposto). - Presidente Castelo Branco anuncia a primeira lei de Reforma Agrária do Brasil (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), denominada Estatuto da Terra que, segundo Morissawa (2001), não foi implantada. - Criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola PIPMOA. - Criada a Superintendência de Políticas de Reforma Agrária - SUPRA.
	1965 - Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACS
	1966 - Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM
	1967 - Superintendência da Região Sul, SUDESUL 1967 - Criado Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAAL.
DÉC. 70	1968 - Projeto Rondon, com esses programas substituí-se a professora rural pelos técnicos e pelos extensionistas universitários (professores e estudantes).
	1970 - INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. 1971 - Criada a Lei 5.692/71

Fonte: Princípios e concepções da educação do campo. Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. – 1. ed. –Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book : il. p.

Segundo Bonamigo (2014, p.2), a Educação no campo, neste contexto:

Visa à elaboração de proposta pedagógica, política e de inserção econômica e social dos povos que vivem no e do campo. É preciso considerar a sua especificidade na medida em que o campo carrega consigo traços singulares e significativos em

termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Decorre daí a necessidade de se elaborar uma proposta educativa vinculada a esta especificidade, sem perder de vista o seu caráter geral e universalizante.

Para contribuir com a distinção entre a educação rural e a do campo, Viero e Medeiros (2018) construíram um quadro adaptado de “O Campo da Educação do Campo” (FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. 2005) que potencializa a compreensão:

Figura 37 - O campo da Educação do Campo.

COMO É VISTO O CAMPO:	
CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
- Visão reprodutivista, como espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; - Exclui os que não se incluem na lógica da produtividade - Monocultura Commodities - Paisagem homogênea e simplificada/ Produção para exportação (preferencialmente) - Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas - Erosão genética - Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos - Competitividade e eliminação de empregos - Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social - Êxodo rural e periferias urbanas inchadas - Campo com pouca gente - Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) - Perda da diversidade cultural AGRO – NEGÓCIO	- Espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam para terem acesso e permanecerem na terra - Espaço de produção material e simbólica das condições de existência, de construção de identidades - Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais - Paisagem heterogênea e complexa - Produção para o mercado interno e para exportação - Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local - Conservação e enriquecimento da diversidade biológica - Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza - Trabalho familiar e geração de emprego / Democratização das riquezas/desenvolvimento local - Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural - Campo com muita gente, com casa, com escola... - Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste ... AGRI - CULTURA
COMO É VISTO A EDUCAÇÃO:	
EDUCAÇÃO TRADICIONAL RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
- Definida pelas necessidades do mercado de trabalho; - Pensada a partir do mundo urbano; - Retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada.	- Construído pelos e com os sujeitos do campo; - Formação humana, como direito; - Pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e de seus sujeitos

Fonte: F Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. apud Adaptado de: O Campo da Educação do Campo (FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. 2005).

O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRAS/MST

Os movimentos sociais de lutas por terras ou injustiças sociais no campo marcam a história do Brasil desde a colonização e influenciou um dos principais movimentos que surge na década de 70 que traz como uma das pautas a reforma agrária, vestígios das reivindicações das ligas camponesas, que é o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), como afirma (NETO, 2016, p.119):

Para tanto, é necessário que entendamos que as lutas pela terra no Brasil não são recentes. Datam do período colonial, com os povos indígenas na defesa de seu território contra as “entradas” e “bandeiras”, patrocinadas pelo governo português e por fazendeiros brasileiros e portugueses da época. Essas lutas ganharam impulso no final do século XIX, com as denominadas lutas messiânicas que, de alguma forma, acabaram influenciando e norteando as principais lideranças do MST. Das lutas que inspiraram o Movimento Sem-Terra, podemos destacar Canudos, ocorrida no sertão da Bahia, entre os anos de 1870 e 1897, tendo como líder Antônio Conselheiro, derrotado depois de várias e brutais incursões das tropas federais. Outro importante movimento de luta pela terra, que também influenciou o MST, aconteceu na região do Contestado (divisa do Paraná com Santa Catarina) entre os anos de 1912 e 1916, liderado pelo Monge José Maria, envolvendo milhares de camponeses, também derrotado por tropas federais.

Foi no final da década de 70, durante a ditadura militar que ressurgiu os movimentos sociais e o MST, “sobretudo após a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, e as greves dos metalúrgicos do ABCD paulista, sob a liderança de Luís Inácio da Silva, o Lula, os camponeses sentiram-se estimulados a lutar por espaços para plantio, iniciando no Rio Grande do Sul as ocupações de terra que estão na gênese do MST.” (NETO, 2016, p.120). Em relação ao MST, Viero e Medeiros (2018), afirmam que “olhando mais minuciosamente para a dinâmica educativa, que se passa na realidade do campo brasileiro, podemos dizer que a mesma é uma orientação induzida pela intensificação da prática educativa, gerada num movimento social com características peculiares ao final do século XX, que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Não desmerecendo de forma alguma

os outros movimentos sociais ligados ao campo, que também possuem uma grande importância na luta por uma educação que contemple os anseios das populações rurais no Brasil, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Campesinas (MMC) entre outros movimentos sociais ligados à Via Campesina, temos que destacar que o MST é um movimento que traz inovações no formato da luta social, é um movimento que expressa a luta por inúmeros direitos sociais, sendo a educação um deles, também é propositivo no que tange às ações no ambiente escolar, embora encontre resistências no espaço local, em função das relações de poder e das hierarquias no trato com a educação pública.”

Segundo Garcia, (2007, p. 35), “O MST tem seu período de constituição entre os anos de 1974 e 1984. Consolidou-se como movimento no ano de 1984 no primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, no Paraná”. Em 1975, o Movimento se destaca na luta pela reforma agrária a partir da realização do “Congresso Nacional, em Curitiba (PR). (NETO, 2016).

Figura 38 - I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra/Cascavel/ (Paraná/1984).



Fonte: Memorial da Democracia, 2018.

Figura 39 - I Encontro Nacional, em Curitiba (PR)/1985.



Fonte: Memorial da Democracia, 2018.

Em relação ao I Congresso Nacional, em Curitiba (PR)/1985 e a participação do MST nas reivindicações dos movimentos sociais do campo. Viero e Medeiros (2018) afirmam que:

O congresso em Curitiba contou com a participação de lavradores e camponeses de diferentes Estados, que contribuíram para a definição das diretrizes de atuação do MST resumidos em duas palavras de ordem: “Ocupação é a única solução” e “Sem reforma agrária, não há democracia”. O movimento passou a defender a ocupação de terrenos como legítimo instrumento de luta contra o latifúndio e pelo direito à terra. O MST realizou uma série de ocupações, manifestações e enfrentamentos contra o Estado, exigindo soluções para os problemas do povo do campo.(VIERO E MEDEIROS, 2018, p.51).

Segundo Viero e Medeiros (2018), a figura 40, “ mostra a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante em 1979, e o Acampamento na Encruzilhada Natalino em 1981, ambos no Rio Grande do Sul”.

Figura 40 - Ocupação das fazendas Macali e Brilhante, e o Acampamento na Encruzilhada Natalino, RS.



Fonte: Arquivo de Daniel de Andrade, 2018.

“(...)apresenta a ocupação da Fazenda Annoni no Rio Grande do Sul que ocorreu em 29 de outubro de 1985 por mais de 7 mil trabalhadores rurais Sem Terra, e foi a primeira realizada por famílias organizadas no MST, que já vinham se estruturando desde o acampamento Encruzilhada Natalino, também na região Norte do Estado.

Figura 41 - Ocupação das fazenda Annoni, RS.



Fonte: Arquivo de Daniel de Andrade, 2018.

Em relação à educação e as práticas educativa no MST, em um primeiro momento esta não tinha tanta presença nas pautas das reivindicações e lutas, no entanto, segundo Viero e Medeiros:

A necessidade de avançar na conquista da terra e de fazer do assentamento um lugar para viver com dignidade levou o Movimento a ampliar sua luta, assumindo um compromisso maior com a educação. As primeiras iniciativas remetem ao

Acampamento da Annoni/RS. Hoje as escolas são reconhecidas e são denominadas de “Escolas Itinerantes”. (VIERO E MEDEIROS, 2018, p.51).

Segundo Souza (2008) em relação à expansão dos planejamentos educacionais no MST, no final da década de 80, o MST passou por um processo de fortalecimento na demanda e proposição de ações ligadas à política educacional. A educação foi conquistando lugar no interior do próprio MST, que tinha as estratégias políticas e a ocupação da terra como prioridades. As primeiras inquietações originaram-se em torno das crianças dos acampamentos e dos assentamentos, evidenciando a necessidade da construção de escolas e da inserção das crianças no ambiente da educação formal. Posteriormente, as reflexões sobre práxis educativa foram ocupando espaço e gerando formulações sobre o movimento social como espaço educativo (FERNANDES, 1996; GOHN, 1992)”.

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO/DO CAMPO

Para finalidade didática da exposição de experiências educativas pensadas e construídas para atender as reivindicações dos movimentos sociais, entre eles o MST, em relação ao direito à educação e que se materializam na realidade do campo, iremos dividir em três temas: Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Itinerantes.

Maison Familiale Rurale (MFR) (1935), Escolas Família Agrícola (1960) e Casas Familiares Rurais (CFRS) (1980) Na Europa e no Brasil

A primeira experiência educativa com a denominação Maison Familiale Rurale (MFR) aconteceu em 1935 na França, no entre guerra. Segundo Viero e Medeiros (2018) “Os fatores determinantes que levaram ao surgimento das MFRs foi o êxodo rural, a crescente urbanização e o profundo desenvolvimento do capitalismo, assim, os filhos dos camponeses tinham apenas duas opções, a primeira era abrir mão dos estudos e continuar trabalhando no campo e a segunda deixar o campo e ir estudar na escola pública da cidade” (ESTEVAM, 2003).

Segundo Viero e Medeiros (2018), Para Palaro e Bernartt (2011, p. s/n), os camponeses temiam que, deixando seus filhos estudarem na cidade, renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Deste modo, iniciaram um movimento junto a sindicatos e à igreja buscando uma alternativa viável para o

problema que estavam enfrentando. A partir da iniciativa de três agricultores e do Padre Grannereau, do povoado de Sérignac- Peboudou, em Lot-et-Garone (pequeno vilarejo da França), aconteceu a primeira experiência em alternância onde os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial), e três semanas na propriedade familiar (NASCIMENTO, 2004). O objetivo maior desta proposta educativa era unir a educação escolar com os conhecimentos da prática profissional do campo. Assim o ensino e a formação não estavam separados da realidade e do momento, mas “[...] estreitamente associados a ela e se inscreviam num movimento, numa dinâmica de conjunto” (GIMONET, 1999, p.41). Desta forma, o ensino para os jovens “[...] tinha um sentido e podia se transformar em aprendizagens” (ibid).

Ou seja, por iniciativa das organizações do campo e da igreja na França foi possível construir um modelo de educação híbrido com o trabalho que foi denominado de Pedagogia da Alternância. Como afirma, Viero e Medeiros (p.94, 2018), Pedagogia praticada baseia-se na Alternância, o que significa a “Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar” (GIMONET, 1999, p. 44). Segundo consta na página da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB.

No Brasil, segundo Viero e Medeiros (p.97, 2018), as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e Casas Familiares Rurais (CFRS) surgem, “As primeiras experiências de formação por alternância no Brasil datam do final dos anos de 1960, no estado do Espírito Santo, região do sudeste brasileiro, com a denominação de Escolas Família Agrícola (EFAs). Mais tarde, nos anos 80, no estado de Alagoas, região do nordeste brasileiro, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs)”.

Figuras 42 e 43 - Estudantes da primeira casa familiar em 1937 e Primeira casa da família Vendée para mulheres.



Fonte: Site Les Maisons Familiales Rurales de Vendée.

Em relação à influência de Paulo Freire nesses modelos escolares no campo sabe-se que ele auxiliou na ruptura da ideia de atraso que era presente nas políticas educacionais com seu método de alfabetização que valorizava e considerava os valores e o universo sociolinguístico-cultural. , Souza (2008):

Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional

se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Nos anos de 1960, Freire “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolingüístico-cultural desses mesmos grupos” (Leite, 1999, p. 43). Excetuando as experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990 (Andrade & Di Pierro, 2004), a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava “treinar e educar” os sujeitos “rústicos” do rural.(SOUZA, 2008, p.1093).

Essas instituições escolares impactaram na idealização de outras experiências educativas, segundo Viero e Medeiros:

No conjunto dessas experiências, as Escolas Família Agrícola e as Casas Familiares Rurais destacam-se como os Centros mais antigos e mais expressivos que influenciaram diretamente a implantação dos outros. Assim, na atualidade, temos a presença das Escolas Comunitárias Rurais e das Escolas de Assentamentos, no Estado do Espírito Santo, bem como das Escolas Técnicas Estaduais, no Estado de São Paulo, que tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das Escolas Famílias, o Projovem – SP Institutos Federais PRONERA (Cursos EJAs Ensino Fundamental) , Cursos Técnicos de Nível Médio, Cursos superiores de graduação e pós), Licenciaturas do Campo – PROCAMPO – SECADI Projovem Saberes da Terra (EJA Ensino Fundamental) (p.97, 2018).

No VIII Encontro Internacional da Pedagogia da alternância teve uma alteração na denominação das (EFAS) e (CFRS):

“Em 2005, por ocasião do VIII Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, teve início uma articulação do conjunto dessas experiências de formação por alternância que culminou com a constituição de uma rede nacional. Surgiu daí a denominação CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância)” (SILVA, QUEIRÓZ, 2006).

Em relação ao princípio dos CEFFAS, Viero e Medeiros (2018) relatam: “A respeito das suas particularidades, diferenças e divergências, os CEFFAS têm na pedagogia da alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Tal princípio implica em um processo de formação que combina e articula períodos de vivência no meio escolar e no meio familiar. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação teórica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária. Na articulação entre os dois tempos e espaços da formação, são utilizadas diversas estratégias pedagógicas, denominadas Instrumentos Pedagógicos da Alternância, como: Plano de Estudo; Caderno da Realidade; Colocação em Comum; Visitas de Estudos; Intervenção Externa; Caderno Didático; Visitas às famílias; Projeto Profissional do Jovem; e Estágios. A ênfase na formação integral do jovem, a participação das Famílias na condução do projeto educativo e na gestão da escola, assim como a perspectiva de desenvolvimento do meio são os outros princípios que, articulados à alternância, sustentam o projeto pedagógico dos CEFFAS

Após expormos um pouco sobre as concepções e práticas educativas presentes neste modelo escolar ligado aos movimentos sociais do campo do CEFFAS, iremos discutir sobre as concepções e prática em contato com a natureza nas Escolas itinerantes do MST.

Educação do/no Campo e as Escolas Itinerantes (1980-90): princípios, concepção e objetivos

As escolas itinerantes, a partir da década de 1980-90 ,começam a construir um contorno pedagógico para as experiências educacionais que acontecem no MST, desde, princípios, objetivos, metodologias de ensino e modelo escolar. Segundo Viero e Medeiros(2018), os princípios educacionais são:

(...) ter o trabalho e a organização coletiva como valores fundamentais; integrar a escola na organização do assentamento; propiciar a formação integral e sadia da personalidade da criança e valorizar a prática da democracia como parte essencial do processo educativo. Nesse contexto, o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento, a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social, com uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento, produzir coletivamente a base de

conhecimentos científicos mínimos, necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos, além de ampliar e fortalecer a relação entre escola e assentamento e entre escola e MST. (VIERO; MEDEIROS, 2018, p.55).

Em relação aos objetivos, "ensinar fazendo, isto é, pela prática; construir o novo; preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual; ensinar a realidade local e geral; gestar sujeitos da história; preocupar-se com a pessoa integral." (VIERO E MEDEIROS, 2018, p.55).

Para Viero e Medeiros (2018), os princípios pedagógicos são:

(...) todos ao trabalho; todos se organizando; todos participando; todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento; todo o ensino partindo da prática; todo professor é um militante e todos se educando para o povo (PALUDO, 2006). Os princípios educacionais do MST são baseados sobremaneira nos escritos de Paulo Freire. Eles são fundamentados em uma concepção de educação voltada para a transformação social, para o trabalho e a cooperação, para as diversas dimensões humanas e para o mundo, aberta ao novo, e como processo permanente de construção humana (VIERO; MEDEIROS, 2018, p.55).

Vale ressaltar que Paulo Freire influenciou tanto políticos como João Goulart no início da década de 60 em políticas educacionais, como o Plano nacional de Alfabetização, quanto nós os movimentos sociais, como MST, que até atualidade tem em seus escritos, práticas e concepções educacionais e sociais articulações com a pedagogia freiriana. Um dos documentos oficiais do MST tem uma grande articulação com Freire que é o caderno intitulado "Princípios de Educação do MST", publicado em 1996:

Os congressos e conferências nacionais têm uma grande importância na construção de um modelo educacional diferenciado aos sujeitos do campo que necessitam de uma formação integral e com um olhar especificado a suas necessidades, além da construção ser feita por eles/ elas. Alguns dos encontros que tiveram grande importância na organização do MST foi o I Congresso Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997.

Figura 44 - Princípios da Educação MST, 1996.



Fonte: Site Reforma Agrária em Dados, 2018.

Figura 45 - I ENERA, realizado em Brasília, 1997.



Fonte: Princípios e concepções da educação do campo. Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book : il. p.

Neste encontro, segundo Viero e Medeiros (2018) ocorreu a discussão epistemológica em relação à distinção da proposição da Educação no/ do campo. “No, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, (CALDART, 2002, p.26). Outro evento importante para Educação no Campo foi a I Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em Luziânia - Goiás, em 1998

Viero e Medeiros (2018) e Molina (2003) apontam que esses eventos foram promovidos pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB). Outros movimentos sociais que também articularam-se para melhoria das condições sociais da Educação do Campo foram, segundo Viero e Medeiros (2018) ao citar Silva (2006):

Silva (2006) acrescenta que, além do MST, contribuíram para a construção da Educação do Campo os seguintes movimentos sociais: Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (COM AQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais MATR, Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimentos Indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores MONAPE. O Quadro 7, apresenta os Movimentos Sociais, com seus respectivos logos, que participaram da articulação por uma Educação do Campo (VIERO; MEDEIROS, 2018, p.58).

Figura 46: Conferência Nacional de Educação do Campo, Goiás, 1998.



Fonte: Princípios e concepções da educação do campo. Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros. – 1. ed. –Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018. 1 e-book : il. p.

Figura 47 - Movimentos Sociais que contribuíram para a construção da Educação do Campo.



Fonte: NTE/UFSM.

Balanço de atividades educativas do MST

O trabalho educacional do MST abrange 23 estados no Brasil. Conforme o Balanço das Atividades do Setor de Educação do MST (2001) em relação à atividades escolares, pode ser destacado:

- 1800 escolas de ensino fundamental;
- 3,9 mil educadoras do ensino fundamental;
- 160 mil estudantes, aproximadamente;
- 30 mil educandos entre jovens e adultos;
- 3 mil educadores de jovens e adultos;
- 250 estudantes de educação infantil (cirandas infantis);
- 448 estudantes no Magistério e em Pedagogia;
- 37 estudantes de Medicina em Cuba, 13 cursando o terceiro ano, 12, o segundo e outros 12 o primeiro ano;
- Uma Escola Itinerante, que tem abrangência estadual no Rio Grande do Sul, atendendo a todos os alunos em idade escolar do ensino fundamental das áreas de acampamento, experiência da escola que acompanha alunos e pais em sua incansável luta por Reforma Agrária.

Após a apresentação das concepções, de uma breve história e balanceamento de ações e práticas do MST iremos trazer algumas imagens que mostram a atuação do MST nas Escolas Itinerantes no Brasil e em províncias de um país africano

Antes de encerrar o relato de experiências educativas e políticas realizadas pelo MST e no Brasil e dar continuidade na exposição de marcos jurídicos que legitima uma escola e uma educação no/do campo específica e construída democraticamente pelos atuantes da comunidade escola é importante trazer algumas lições relacionadas à experiência da Covid 19 que conversa diretamente com a pesquisa realizada e que propõe repensar a relação entre infância, natureza e educação e os impactos dessas no desenvolvimento integral das crianças e de toda a comunidade escolar.

- A saúde do ser humano depende do equilíbrio sustentável e saudável entre as pessoas e sociedades na relação com a natureza, o meio ambiente e as relações entre as nações; A saúde é, antes de mais nada, um bem comum e público;

- Uma boa alimentação é condição elementar para fortalecer a imunidade das pessoas e garantir boas condições de saúde;
- A produção e o consumo de alimentos saudáveis livres de produtos químicos são parte da cura das enfermidades e doenças;
- A pandemia de Covid-19 contribuirá para agravar a crise social, aumentando a fome, as desigualdades e a miséria no mundo;
- Estamos vivendo uma crise estrutural e profunda do sistema capitalista que revela a sua insustentabilidade e incapacidade de proteger a saúde e a vida das pessoas.(ARAÚJO, 2020, p.2)

Com essas lições emitidas pelo MST é possível entender que a transformação da escola deve se dar paralelamente e intrinsecamente ligada uma transformação da sociedade, da produção, do consumo, da alimentação e da saúde enquanto um bem em comum é público. Entre tantas outras camadas que precisam ser mudadas, e o diálogo com os movimentos sociais do campo, das matas, dos povos originários, dos quilombolas, dos trabalhadores é imprescindível para construção de um outro modelo de sociedade e escola que reveja as epistemologias, saberes calcados em uma lógica predatória capitalista.

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 ATÉ OS DIAS ATUAIS

Neste último recorte temporal optamos por trazer alguns marcos legais que podem compor um panorama histórico da educação no/do campo e suas relações com os movimentos sociais a partir do final da década de 80. Um dos principais marcos jurídicos na área da educação é a CF de 1998 construída após o período da ditadura militar a partir da pressão política dos movimentos sociais e com sua colaboração na construção desta. Neste documento é reconhecido no Brasil o lugar das pessoas enquanto sujeito de direitos e a educação enquanto um dos direitos sociais de todos e todas.

Em relação a Lei de Diretrizes e Base foi criada em 1996 e traz grandes avanços legislativos em relação a Educação no campo, primeiro, ela reconhece enquanto modelo escolas e, segundo, no Artº 23 da LDB/96, considera algumas flexibilizações em relação a oferta de ensino atendendo suas especificidades:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p.17).

Já o Art. 28, explicita as necessidades e adaptações para a oferta de educação básica para população rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso).

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei no 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p.26).

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área.

Em 2001, foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros,

caiaças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1).

Além disso as Diretrizes, possibilitam a elaboração de:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Idem, *ibid.*, p.25).

Esses dois artigos (23º e 28º) trazem aspectos importantes em relação à garantia do direito à educação de pessoas que vivem no campo, sendo assim, a LDB de 1996 foi um documento que teve grande impacto no campo das políticas educacionais e sociais. Além disso, essas leis foram impulsionadas pelas lutas políticas nas lideranças do campo e no meio acadêmico, muitas das pautas e necessidades do campo são levadas para congressos, encontros e conferências para que no coletivo seja potencializado as pautas por implementação de políticas públicas que garantam direitos constitucionais.

Os congressos e conferências nacionais têm uma grande importância na construção de um modelo educacional diferenciado para os sujeitos do campo, que necessitam de uma formação integral com um olhar voltado especificamente a suas necessidades e de ter sua construção feita por eles/elas. Um dos encontros que tiveram grande importância na organização do MST foi o I Congresso Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, no ano de 1997. Neste evento, segundo Viero e Medeiros (2018), ocorreu a discussão epistemológica da distinção entre Educação NO e DO campo. Segundo Caldart, “NO, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. DO, o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, (CALDART, 2002, p.26).

Outra conferência de grande importância na discussão sobre a Educação DO/NO Campo e sobre temáticas que atravessam, potencializam ou impossibilitam a garantia de direitos sociais dos sujeitos que ocupam as terras

no campo, foi a I Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia - Goiás, em 1998. Um dos movimentos que promoveram este evento foi, segundo Molina (2003), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Teve o apoio das seguintes entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UNB). Outros movimentos sociais que também estiveram juntos na luta pela a Educação no/do Campo foram: Movimento dos Atingidos Por Barragens (MAB), Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Movimento de Agricultores e Trabalhadores Rurais (MATR), Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, Movimentos indígenas e Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE). Este evento foi importante para a luta pelo direito à educação e a valorização das experiências educativas do MST. Ambos o eventos tiveram influência na criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária/PRONERA (1998):

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área. A realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo fortaleceu o processo de inserção da educação do campo na agenda política. A ação (experiências, encontros, documentos etc.) anterior do movimento social, na base, foi fundamental para gerar a Conferência. O encontro entre entidades internacionais (UNICEF, UNESCO) e entidades nacionais como a CNBB fortaleceram a luta pelo direito à educação e a valorização das experiências educativas do MST. (SOUZA, 2008, p.1096).

Outros marcadores temporais importantes em relação aos estudos de práticas educativas e instauração de políticas educacionais no campo, citados por Souza (2008, p.1093), são:

1) Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia (UFRGS, 2005); 2) Seminário Educação na Sociedade Contemporânea: políticas educacionais e práticas educativas. Mesa-Redonda: Políticas Educacionais e Práticas Educativas, em Curitiba (UTP, 2006). Em 2004, foi criado, no Ministério de

Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma coordenação de educação do campo. Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi elaborado o documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”.

A Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pronera foram instituídos no Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010. Segundo Rodriguez (2008, p.1380):

O art. 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante considerar que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo não apenas a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população. No parágrafo 4º do Art. 1º do Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Até porque se sabe que muitos dos que estudam no meio rural, são impedidos de estudar pela falta de transporte que leve os alunos até a escola. E, não raras vezes, os veículos utilizados para o transporte não possuem o mínimo de segurança aos alunos.

O artigo 2º estabelece cinco princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e

reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p.1-2).

Rodriguez (2017) apresenta que a Lei 12.960/2014 possibilitou avanços em relação a Educação no/do Campo por promover critério para o fechamento de uma escola:

“A Lei 12.960/2014, trouxe uma inovação com relação a situação das escolas do campo, pois atualmente não se fecha mais escolas sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da educação e a comunidade escolar também deve ser ouvida. Bem como, a Secretaria da Educação do Estado deve justificar a necessidade de encerramento das atividades daquela escola. Hoje não se permite que ocorra o fechamento de escolas do campo ao “bel prazer”, pois terá que ser analisado cada caso para que não haja prejuízo à população camponesa” (RODRIGUEZ, p.1379, 2017).

Por fim, para entender a distinção entre educação rural e do campo trazemos a fala de Souza (2008), “Assim, reiteramos o nosso pensamento (Souza, 2006) de que a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável”.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO INDÍGENA: DO SERVIÇO DE PROTEÇÃO AO ÍNDIO (SPI) À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DIÁLOGO COM A INTERCULTURALIDADE

Se a alma brasileira transita entre a integração e a exploração da natureza, é preciso olhar para nossas raízes, não as coloniais, mas sim as ameríndias. Assim podemos encontrar um caminho que potencialize nossa integração com a terra. Os povos originários que ocupam o território que hoje chamamos de Brasil sempre foram capazes de lidar com essa natureza de forma integrada. Enquanto para a sociedade dita ocidental a terra é um objeto inerte, que pode nos pertencer, para os indígenas a visão é oposta: nós pertencemos à terra. Os rios, as árvores, os animais, as pessoas compõem um sistema único, inseparável. Dessa forma, a poluição de um rio, por exemplo, é uma agressão direta ao todo e, também, a cada membro da aldeia. (BISSOLI, 2007, p.28)

Os povos indígenas situados em terras demarcadas como brasileiras, assim como em todas sociedades humanas, possuíam seus processos educativos muito antes da colonização e dominação dos europeus, em 1500. A educação formal escolar convencional como conhecemos hoje, tem início no Brasil com a chegada dos jesuítas a pedido da coroa portuguesa. Estes religiosos tinham uma visão eurocêntrica dicotômica de dominação/subordinação, segundo a qual deveriam impor a integração dos indígenas à cultura européia, tida como superior e representação de moralidade universal. Vale ressaltar que havia interesses econômicos de adequação ao modo de produção europeu, modelo este predatório e exploratório.

Assim, a educação escolar formal no território brasileiro foi historicamente utilizada como um meio de imposição de valores da cultura ocidental sobre os modos de viver e ser de povos indígenas. Sabe-se que a educação formal no Brasil foi institucionalizada durante o Brasil império e que o processo de democratização do ensino só se tornou uma preocupação mais expressiva por parte do Estado durante a terceira década do século XX, quando houveram numerosas políticas públicas para construção e instalação de escolas. Neste momento, houve um aumento expressivo de projetos político-pedagógicos, ora influenciados por discursos de cunho nacionalista, eugênico e higienista e ora sendo por ideias progressistas que se ancoravam em um perspectiva

política libertária. Um grande expoente desta última corrente foi o movimento escolanovista, que reverberou em diferentes projetos educativos espalhados pelo país; alguns dos seus principais educadores são: Anísio Teixeira (criador das escolas parques), Cecília Meireles, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros(as).

Esses pioneiros da Escola Nova impactaram a formação política e educacional de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, os quais fizeram parte de uma geração de cientistas sociais que, de certo modo, romperam com uma visão inferiorizante, que desqualificava a diversidade de conhecimentos, saberes e línguas presentes nas culturas indígenas.

Para entender os processos históricos de lutas políticas presentes na relação entre Estado e povos indígenas, é importante trazer alguns marcadores que salientam o investimento do Estado em políticas integralistas. Estas tinham como objetivo o acultramento dos povos indígenas.

No início do século XX, percebe-se a necessidade de combater a ideia de atraso do mundo rural, presente nos discursos higienistas e eugênicos. Para isso, desenvolve-se a perspectiva de que o povo do campo “deve ser integrado à nação através do desenvolvimento de técnicas disciplinares” (TASSINARI, 2008, p.220).

Segundo Souza Lima, essa forma de construir imaginariamente o mundo rural no Brasil foi consoante àquela usada para pensar os indígenas como matéria da ação governamental. Com essa perspectiva, foi criado em 1910, no âmbito do MAIC, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). TASSINARI (2008, p.221)

Em 1910 é criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que em 1918 passa a ser chamado de Serviço de Proteção ao Índio. Havia uma classificação dos povos indígenas:

As populações indígenas eram então classificadas como “mansas (ou aliadas) e “bravas (hostis) A proposta do SPILTN era estabelecer alianças com os índios “mansos” e levar a paz aos “bravos”, a partir da estratégia de produzir “um grande cerco de paz. TASSINARI (2008, p.221)

Nesse contexto, a SPI atuava em diferentes fases: a primeira era voltada à sedentarização dos povos indígenas, conhecidos como “as reservas indígenas”.

A segunda caracteriza-se pela educação “através da implantação de escolas e da fixação dos indígenas num território administrado por um posto indígena”. (TASSINARI, 2008, p.222). A terceira tinha ações voltadas para a civilização, com o objetivo de formar trabalhadores nacionais. A quarta e última fase era reconhecida como “emancipação”, entendida como o momento de introdução do “índio” na “vida civilizada”.

Ainda segundo Tassinari (2008), em relação à educação escolar neste contexto arquitetado pela SPI, compunha o currículo “o ensino da língua portuguesa e noções de matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais”.

Portanto, no período republicano percebe-se uma ruptura em relação a uma política indigenista descentralizada feita pelos catequizadores da Igreja católica por uma política integralista, nacional e laica dessas populações. Mesmo assim, é uma política que exclui os valores culturais desses povos, suas contribuições e saberes em relação a um tratamento e acolhimento da natureza que se contrapõem à perspectiva predadora e exploratória da natureza presente nas sociedades industriais capitalistas.

Nesse período, as escolas voltadas aos povos originários seguiam uma proposta curricular extremamente semelhante à das escolas rurais. Assim, explicita-se como as lógicas dominantes ocidentais e capitalistas se sobrepunham aos interesses indígenas, sendo opostas às noções de subjetividade, identidade e relação com o meio e com a natureza próprias destas populações.

Segundo Tassinari (2008), o começo do século XX traz a seguinte marca:

As ideias racistas e evolucionistas que mobilizaram essas primeiras investigações etnológicas desenvolvidas antes da década de 1930 estavam muitas vezes subjacentes ao ideário positivista das políticas públicas.

Destaca alguns autores que tiveram influência e reforçaram as posições políticas acerca dos discursos acadêmicos presentes entre antropólogos e etnólogos da época. Dentre eles, Herman von Ihering, “que defendia o extermínio destas, consideradas empecilho ao progresso e à civilização” e, por outro lado, as ideias de Rondon que eram “calçadas em ideais humanos, defensor de uma integração progressiva e pacífica”. (2008)

Alguns autores que se detiveram na temática da educação indígena no Brasil, neste período, foram Willems (1938) e Schaden (1945).

O artigo de Willems baseia-se em pressupostos evolucionistas e compara “povos civilizados” e “povos de cultura pobre”, “culturas superiores” e “povos periféricos” ou “povos naturais”. Com tais premissas, não é de se estranhar que chegue a conclusões de que “não há um sistema educativo objetivo entre os chamados povos primitivos, existe apenas educação como transmissão. Não há pedagogia” (Willems 1938: 6) (TASSINARI, 2008, p.224)

Se por um lado, Willems traz em seu discurso uma hierarquização sobre os corpos indígenas, ancorados em pressupostos evolucionistas e racistas, por outro, segundo Tassinari (2008), “Ainda assim vêm de Willems as primeiras críticas às escolas em aldeias indígenas”. Segundo o autor, “a escola não diz respeito à vida nativa e não permite a inserção na vida colonial”. Ela faz com que os alunos passem a desprezar a vida e os conhecimentos de seus antepassados sem, contudo, conseguir espaço fora da aldeia.

Schaden já assume outra perspectiva sobre a educação, ancorada no funcionalismo: entende que a «função educativa» está presente em diferentes contextos sociais e tem, como intuito a transferência do patrimônio cultural de geração para geração, como afirma nesse excerto:

O trabalho de Schaden já se utiliza de conceitos funcionalistas e parte do pressuposto de que há outras formas de educação além daquela sistemática e baseada na escrita que caracteriza a educação escolar. Schaden analisa como a “função educativa”, isto é, a “constante preocupação de se transmitir às novas gerações o patrimônio cultural elaborado durante longo período de vida comum”, pode ser realizada nas sociedades indígenas pelas cerimônias de iniciação. (TASSINARI, 2008, p.224)

Percebe-se que existe, no início do período republicano, uma relação intrínseca entre a compreensão sobre a natureza dos conhecimentos na antropologia e as políticas públicas voltadas às populações indígenas. Tassinari faz uma aproximação entre os discursos evolucionista e positivista (inclusive racista) e educação para os “índios” ofertada pelo SPI:

Se observarmos as políticas públicas voltadas para indígenas

no Brasil veremos que as escolas em funcionamento nas aldeias, sob tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de “civilização dos selvagens”), presentes na produção etnológica do período anterior. Ao mesmo tempo, o projeto de “integração nacional” através da educação escolar estava em consonância com contribuições da Antropologia que se desenvolvia a partir da década de 1930. (TASSINARI, 2008, p.224-225)

A SPI esteve presente em suas ações até 1967, quando foi extinta e em seu lugar foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Nesse contexto, percebe-se rupturas e continuidades em relação à oferta do ensino para as populações indígenas pela Funai, em relação à do SPI:

A educação escolar promovida pelo órgão foi caracterizada por uma série de ambiguidades, marcadas por continuidades e rupturas com o modelo do SPI. Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia auxiliar para o processo de assimilação dos indígenas a sociedade brasileira, porém havia uma diferença em relação a atitude da escola frente às línguas nativas. Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar a assimilação. (TASSINARI, 2008, p.228)

Ressalta-se a contribuição de autores como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Roberto Cardoso de Oliveira, os quais tiveram uma contribuição teórica significativa para se transformar o pensar e o fazer antropológico e a compreensão das culturas indígenas. Nesse excerto, encontramos uma descrição das análises que esses autores fizeram, uma contribuição em relação a determinadas rupturas como o modo de pensar anteriormente estruturado para integrar os povos indígenas aos ideários nacionais pelo SPI:

(...) no final dos anos 50 Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira começam a repensar as abordagens clássicas de aculturação, inserindo algumas variantes atentas ao caráter das “frentes de expansão” ou de “transfigurações étnicas”. O autor também aponta nesse período, a influência da abordagem

funcionalista nos estudos sobre populações indígenas. Esse é o enfoque do trabalho de Florestan Fernandes (1966) sobre a educação entre os Tupinambá. Apesar de se basear em relatos de cronistas, pode ser considerado o primeiro trabalho mais sistemático sobre educação indígena no Brasil. Qualificando a sociedade tupinambá como “tradicionalista, sagrada e fechada”, o autor descreve os cuidados com as crianças, as classificações das faixas etárias femininas e masculinas e suas posições de status, e aponta algumas características do processo educativo, com ênfase no “valor da tradição da ação e do exemplo”. Identifica certas esferas de transmissão de conhecimentos específicos, como as “escolas matrimoniais” (como denomina a aprendizagem de técnicas sexuais), ou a aprendizagem dos conhecimentos dos pajés. Ainda assim, prefere qualificar a educação tupinambá como “ensino informal e não sistematizado” (TASSINARI, 2008, p.228)

Percebe-se que as concepções teóricas que ancoravam as práticas antropológicas e as visões sobre as culturas indígenas durante a criação da SPI e da FUNAI têm aspectos epistemológicos distintos em relação à forma de desconhecer e/ou reconhecer as diferenças presentes nas culturas. Em um primeiro momento, era alicerçada pelo ideário evolucionista, nacionalista, higienista e eugênico, partindo de uma corrente filosófica que hierarquiza as diferenças marcadas pela cultura. Em um segundo momento, mais próximo das décadas de 1960 e 1970, surgem outras formas de construir o conhecimento em Antropologia e emergem análises comparativas de culturas distintas não hierarquizadas.

Vale ressaltar que muitos pesquisadores desta corrente, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, foram exilados ou se auto exilaram. Darcy Ribeiro foi exilado do país e Florestan Fernandes foi obrigado a se aposentar e se auto exilou durante esse período. Então realizaram pesquisas acadêmicas e lecionaram em universidades da América Latina e dos EUA, entre outros países, nesse momento histórico do golpe militar brasileiro de 1964.

Ambos tinham análises críticas e reflexivas sobre a ditadura no Brasil e suas implicações para a população, principalmente para os grupos sociais subalternizados. Além disso, deram uma contribuição teórica ao reconhecimento das diferenças culturais entre esses grupos, mudando a lente de análise presente nas pesquisas acadêmicas e nas formulações de políticas

públicas desde o início do século XX. Esta baseava-se em uma caracterização racista, evolucionista, positivista, higienista e eugenista, que mantinha o *status quo* e formava, através da “democratização do ensino” possibilitada pela expansão do acesso à escola, cidadãos nacionais que ocupavam nos postos de trabalho reforçando o ideário da modernidade industrializada e higienizada, mental e racialmente.

Darcy Ribeiro dedicou-se a estudar as relações entre indígenas e não indígenas, subvertendo uma perspectiva de análise que direcionava a reflexão para as diferenças das culturas dos povos originários em relação ao homem branco, quanto a modos de viver, pensar, produzir e se relacionar com a natureza, questionando a cultura branca que procura se legitimar como universal. Na perspectiva de Darcy Ribeiro, a reflexão sobre os povos indígenas não pode ser feita sem a compreensão do contexto social mais amplo em que se localizam.

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois, um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional. (RIBEIRO, 1970, p. 193)

A ditadura militar operou no Brasil durante mais de vinte anos e, nesse contexto, ocorreu a intensificação da degradação do meio ambiente e do extermínio de culturas indígenas, ribeirinhas e outros povos tradicionais. Foram grupos que reagiram às violências orquestradas pelo Estado, hidrelétricas, agroindústrias e pelo mercado internacional e nacional para expulsá-los de seus espaços tradicionais e apropriar-se deles. Sabe-se que durante grande parte do século XX não houveram políticas públicas que efetivamente pensaram na garantia de conservação da história e culturas indígenas e da demarcação de terras indígenas, sendo desconsiderada a perspectiva de territorialidade e seus significados para essas culturas.

Durante a década de 1970, houveram movimentações políticas de resistência ao governo militar vindas de vários setores sociais, no campo e na cidade. Povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, trabalhadores rurais e do campo e lideranças religiosas, entre outros grupos sociais, resistiram às tiranias instauradas pelo governo militar através de censura, repressão e violência estatal sobre esses sujeitos marginalizados dos processos de decisão política.

Mas, se a terra no Brasil é cenário de embates políticos e econômicos marcados por privilégios e violência, ela também é cenário de resistências. Do movimento agrário, de ambientalistas, de ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Resistência que sustenta o que há de integração com a natureza na alma brasileira e que nos mostra não um retrato do passado, mas de um futuro possível na relação com a terra. (BISSOLI, 2007, p.28)

Em 1972, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que atuou junto aos povos e comunidades indígenas na luta pela garantia do direito à terra tradicional e à diversidade sociocultural. Em 1974 aconteceu a primeira Assembleia Indígena, em Diamantino (MT).

Para Albuquerque, Berg e Pojo:

As relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural. Essas tendências formam a base política de governo que é desenvolvida a cada etapa da história do país. A ideia de integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final da década de 1980, quando um novo marco se constrói com a promulgação da Constituição Federal de 1988. (2008, p.12)

Em 19 de dezembro de 1973 é criada a Lei nº 6.001, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, tendo como perspectiva regulamentar a situação jurídica das pessoas indígenas ou silvícolas e de suas comunidades, com o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Embora permaneça um viés de integração e esteja distanciado das principais pautas políticas dos movimentos sociais, começam a ser pensadas e colocadas em marcos jurídicos algumas responsabilidades do Estado Brasileiro com relação aos direitos dos povos originários.

Em 1988, percebem-se mudanças mais significativas em relação à oferta de escola e ensino para as populações indígenas, ao reconhecimento da educação enquanto direito e ao reconhecimento das pessoas em sua pluralidade cultural como sujeitos de direitos. Isto deve-se à nova Constituição, que teve

participação popular em sua elaboração e sofreu pressões dos movimentos sociais para que seus direitos fossem garantidos. Entre esses, os dos povos indígenas, que ganhavam força com a abertura política para a redemocratização do país.

O Artigo 6o da Constituição Federal de 1988 diz que

são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Logo, aponta a educação como um direito social de todos. O Artigo 206, Inciso I, afirma o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Trata-se de uma garantia legal importante, pois incumbe o Estado de pensar e criar políticas públicas que não só garantam a escola enquanto espaço físico e simbólico presente na sociedade, mas também o encarrega de refletir e criar políticas públicas para a permanência dos sujeitos nelas. Tem uma importância imensurável para educandos que frequentam diferentes modalidades de ensino, como a Educação Escolar Indígena. Em 1991, o Decreto Federal nº 26 transferiu a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC).

Um marco jurídico importante internacionalmente foi o “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, de 1992, elaborado por educadores ambientais de oito regiões do mundo (América Latina, América do Norte, Caribe, Europa, Ásia, Estados Árabes, África, Pacífico do Sul). Esse documento foi um dos destaques da ECO - 92, também conhecida como Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. No item II - Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global - diz que:

A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue. (...) 11. A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado,

acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), são postuladas políticas para escolas indígenas que pressupõem a criação de currículos, organização curricular e metodologias que considerem os modos de transmissão de conhecimento, as línguas maternas e valores das culturas de cada etnia. Ademais, têm como princípio o respeito à diversidade cultural, o bilinguismo e a interculturalidade.

Com a LDB - Lei nº 9.394 de 1996:

(...) começam a ser delineadas as primeiras normas visando assegurar a institucionalização da escola indígena como espaço de cidadania e cultura. Um dos pilares neste processo está descrito no artigo 32: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (p. 9)

A constituição federal de 1988 e a LDB de 1996 são dois documentos oficiais que reforçam o dever do Estado e das escolas de assegurar o uso da língua materna pelos educandos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena - RCNEI de 1998 foi um documento elaborado pelo MEC que pretendia “cumprir a árdua tarefa de apresentar pela primeira vez, no País, idéias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental”. (p.5)

O RCNEI foi dividido em duas partes: “A primeira, Para Começo de Conversa, reúne os fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais da proposta de educação escolar indígena” e “A segunda, Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas, fornece referências para a prática curricular dos professores índios e não-índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena”. (BRASIL, 1998, p.6)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, fixa as diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Isto pode ser observado no artigo 9, inciso I:

c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas

Portanto, o documento reforça a perspectiva de apoio técnico e financeiro para promover uma educação que sustente suas práticas a partir da interculturalidade. Trata-se de um grande avanço na construção de uma escola que rompa com padrões e saberes eurocêntricos, estimulando concomitantemente o reconhecimento e a valorização dos saberes e conhecimentos dos povos e comunidades indígenas por parte do Estado.

A Lei nº 1.172 de 2001 criou o Plano Nacional de Educação (PNE) e trouxe um diagnóstico sobre a educação escolar indígena, além de propor objetivos, diretrizes e metas a serem alcançadas. O primeiro parágrafo do diagnóstico sobre educação indígena faz uma síntese histórica sobre as principais ofertas de programas de educação escolar destinada às comunidades indígenas:

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 2001, p.59)

No segundo parágrafo do diagnóstico da educação indígena, o PNE (2001) faz um parecer histórico sobre as conquistas mais recentes, de meados da década 1970, com a organização de grupos da sociedade civil que passaram a atuar junto com as comunidades e povos indígenas, como pode-se observar neste excerto:

Só em anos recentes esse quadro começou a mudar. Grupos organizados da sociedade civil passaram a trabalhar junto com comunidades indígenas, buscando alternativas à submissão

desses grupos, como a garantia de seus territórios e formas menos violentas de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade nacional. A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro. (BRASIL, 2001, p.59)

Portanto, reafirma o lugar da interculturalidade e do bilingüismo nos projetos educacionais, que devem ser específicos da realidade sociocultural das comunidades indígenas a que se destinam ou das quais emergem.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, e regulamentada pela Lei nº 10.678, em 23 de maio do mesmo ano

(...) tem por missão acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e de outros órgãos do Governo Federal para a promoção da igualdade racial; articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais, e acompanhar e promover o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil que digam respeito à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo. (BRASIL, 2003, p.5.)

Neste período foi elaborada a Convenção 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU). Apesar de ter sido adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989, e ter entrado em vigor internacionalmente em 5 de setembro de 1991, seu cumprimento no Brasil só foi determinado em 2004, pelo decreto presidencial n.º 5.051, de 19 de abril. Outros marcos internacionais que tiveram grande peso jurídico nas políticas educacionais voltadas para os povos e comunidades indígenas foram: a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007 e a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, do mesmo ano.

O Decreto Nº 6.040, de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Propõe que ações e atividades para esse fim deverão ser realizadas de forma intersetorial, integrada, coordenada e sistemática. Em março de 2008, a Lei nº 11.645 alterou a LDB para incluir no currículo oficial de todas as redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Em 2009, houve a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena e no mesmo ano surgiu o decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Esse documento legal instituiu, segundo o CIMI:

(...) uma mudança significativa em relação à oferta da Educação Escolar Indígena em nosso país, propondo um novo reordenamento territorial. Os critérios desse novo reordenamento são: “relações interétnicas, territorialidades dos povos indígenas, filiações linguísticas e a base territorial reconhecida pelo Estado brasileiro”. Assim, os Territórios Etnoeducacionais (TEE) podem abranger territórios descontínuos ocupados por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias, envolvendo diversos entes federativos. Nesse sentido, propõe um novo modelo articulado de gestão pública para a oferta da Educação Escolar Indígena, buscando superar as limitações impostas aos povos indígenas pelas instâncias estaduais e municipais. (CIMI, 2007, p.47)

Sendo assim, esse marco jurídico propõe a concepção de território etnoeducacional, como parte integrante desta modalidade de educação, devendo perpassar os processos educativos presentes nas escolas em comunidades indígenas, cujo território passa a ser caracterizado pelas montanhas, as florestas, as terras, os rios, os mares, os seres vivos e toda a complexidade de seu ecossistema. São grupos humanos com valores culturais diferentes dos da cultura ocidental, que acredita em uma cisão entre os seres humanos e o meio ambiente. Nas culturas de povos e comunidades indígenas, não há separação entre os humanos e os demais habitantes do planeta. A fala de um professor indígena sobre território exemplifica essa diferença de concepções:

O nosso território não representa somente um espaço demarcado, mas sim, a vida e a manutenção da existência dos

ossos antepassados. Representa um legado de preservação da mãe natureza, que nos fortalece para o enfrentamento das ameaças de uma sociedade capitalista, que não diferencia o progresso do desenvolvimento tecnológico, desconsiderando a preservação do meio ambiente e a manutenção da vida, os cuidados com a mãe natureza e a existência humana. (OLIVEIRA; VIEIRA. O.2019. p.13)

Essa discussão será aprofundada mais à frente quando for apresentado o levantamento de discursos, práticas, planejamentos pedagógicos e materiais didáticos que estão nas escolas, feitos por professoras(es), líderes religiosos e gestores(as) indígenas nas escolas de perspectiva intercultural em povoados e comunidades indígenas.

No mesmo ano, 2009, foram criadas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana, por meio do Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasília: SECAD). Têm o intuito de fornecer políticas educacionais que possibilitem a implementação da lei 11.645/2008 (que obriga à inclusão deste ensino nos currículos). Ressaltamos que têm impacto nos currículos das escolas indígenas, mas também em outras instituições escolares públicas e privadas não indígenas.

Em 2010, a Lei n.º 12.288 institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado “a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL). A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução 05/12, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Esta Resolução incorporou a nova reorganização proposta pelo Decreto 6.861/09, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais, bem como os princípios estabelecidos na Convenção 169 e

algumas deliberações da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009. (CIMI, 2007, p.47)

Após trazer alguns marcos históricos e jurídicos em relação à educação escolar indígena em uma perspectiva intercultural, traremos a seguir alguns exemplos de textos, desenhos, discursos e práticas educativas em contato com a natureza e suas epistemologias, elaborados e realizados por professores(as) indígenas.

Textos e Ilustrações de Ensino de Geografia produzidos por Povos Indígenas do Xingu - 1995

O livro “Geografia Indígena: Parque Indígena do Xingu” é uma contribuição para o ensino de geografia na perspectiva intercultural, encontrado no levantamento que realizamos de materiais didáticos produzidos por indígenas em suas escolas que trazem a natureza como parte integrante dos discursos e das práticas pedagógicas. Foi produzido em 1995, resultado das atividades didáticas de geografia realizadas durante o “III Curso de Formação de Professores Índios”.

O objetivo desta produção, segundo seus autores(as), foi

construir junto com diversos professores e alunos “índios”, um currículo de primeiro grau diferenciado, tanto para formação destes professores, quanto para as escolas indígenas do Parque Indígena do Xingu e das terras indígenas Kapô/ Jarina e Mekrangotire.

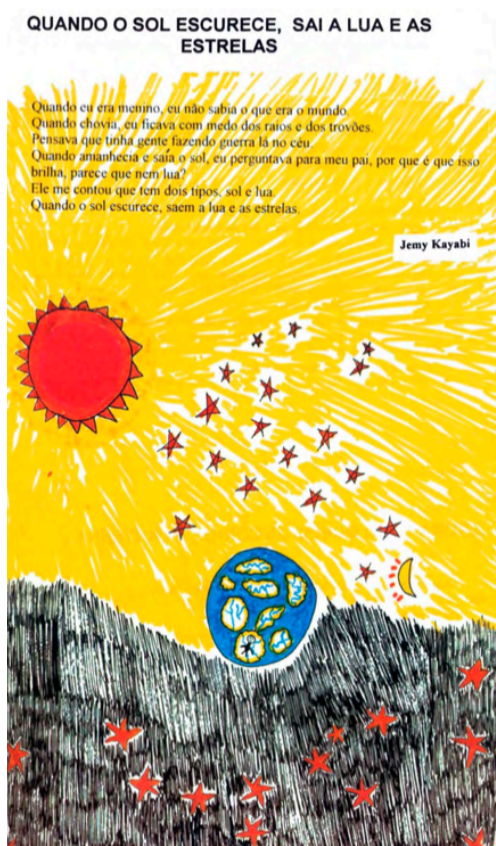
Vale ressaltar que, no final da Apresentação do livro, os autores afirmam esperar que ele seja um repertório para as escolas indígenas, mas também para todas as escolas brasileiras, entendendo-o como uma contribuição para o ensino de geografia para todos no Brasil. É perceptível a potência deste livro para construção de um currículo que traga uma perspectiva intercultural e, também, decolonial.

Traremos alguns exemplos de textos e ilustrações feitas por professores(as) indígenas presentes no livro, as quais possibilitam o ensino de geografia a partir de outras lentes de análise. Enriquecem as narrativas habitualmente mediadoras do conhecimento e ressignificam uma postura didática que apresenta uma história e uma geografia únicas, a partir da perspectiva

ocidentalizada que afasta, rouba e/ou oculta a participação e a contribuição dos saberes dos povos indígenas.

Na ilustração e no texto abaixo, percebe-se que o autor registra memórias de sua infância: escreve sobre como era ligado à natureza e como os fenômenos naturais tinham efeitos sobre suas emoções, evidenciando a maneira pela qual o mundo natural nos atravessa e nos toca no íntimo e na sensibilidade. Além disso, traz explicações sobre a existência do sol e da lua e de seus desencontros durante o dia e a noite, potencializando reflexões sobre as interações entre os astros. Além disso, a ilustração dá suportes para que seja discutida com as crianças a localização dos astros.

Figura 48 - Ilustração



Fonte: Instituto Socioambiental e MEC

Na ilustração acima, é perceptível a intencionalidade pedagógica do educador, ao trazer elementos gráficos que remetem à cultura indígena, trazendo

ao mesmo tempo referências imagéticas de conceitos ligados aos estudos da geografia. Alguns exemplos disso são o formato esférico do planeta Terra e a presença de fenômenos da natureza. Através da rosa dos ventos, traz uma imagem que reforça a identificação da área de conhecimento da geografia. Assim, umas das possíveis interpretações e reflexões que essa obra nos proporciona é a possibilidade do diálogo entre culturas no ambiente escolar e a potencialidade do ensino de geografia para promovê-lo, em escolas indígenas e não indígenas. Essas últimas têm o dever de propor situações de ensino sobre a cultura e a história afro-brasileira e indígena, como reza a lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Figura 49 - Ilustração.

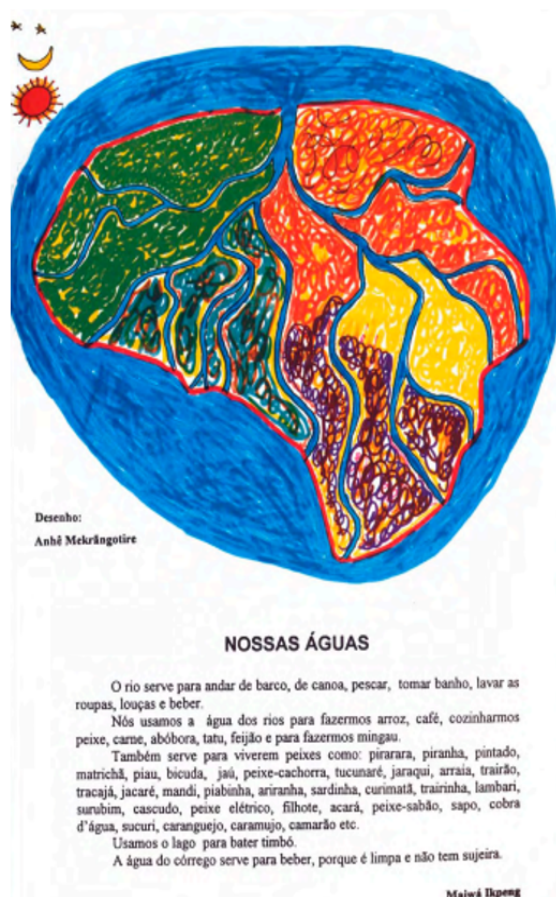


Fonte: Instituto Socioambiental e MEC.

Ressaltamos que esses materiais didáticos e paradidáticos se propõem como

espaços de liberdade de exposição das narrativas de professores indígenas. Constroem possibilidades de ressignificação de uma perspectiva histórica que privilegia a cultura branca eurocêntrica e patriarcal, em detrimento das outras, nas referências escolares. Nessa perspectiva predominante, quando os não brancos são citados, na maioria das vezes suas representações advêm de estereótipos construídos pelos brancos.

Figura 50 - Ilustração.



Fonte: Instituto Socioambiental e MEC

O desenho acima representa o globo terrestre em uma perspectiva centrada na América do Sul (e não na Europa, como nos mapas mundi convencionais) e nas águas que a circunscrevem e a atravessam. No material didático que ilustra, vem acompanhado de um texto escrito em português que, além de

propiciar o contato com a língua oficial do Brasil, traz uma narrativa que difere da concepção branca de natureza como fonte de recursos para a exploração humana. Maiwa Ikpeng, o indígena autor do desenho e do texto, traz a natureza como um sistema interligado e aponta o como as águas têm importância tanto para as pessoas quanto para os outros seres vivos. Entender a importância da água para todos os seres, como um dos elementos naturais que os/nos constituem, é um saber que potencializa a ressignificação da relação da espécie humana com os demais seres e elementos que fazem parte do grande ecossistema do planeta.

No livro “Geografia Indígena”, podemos encontrar diversos textos e ilustrações que potencializam o ensino dessa área de conhecimento em sua possibilidade de apresentar diferentes epistemologias e saberes sobre como ver a si, ao outro e como se encontrar com a natureza interna e a externa. O último texto desta obra que vamos expor foi escrito por Joelma Fulni-ô e traz uma das concepções sobre a natureza que povos indígenas trazem em seus discurso e práticas, na escola indígena e fora dela: na educação dentro da sua própria comunidade:

Terra Indígena

As terras indígenas são áreas reservadas para os índios que foram os primeiros habitantes do Brasil./ Em algumas existem alguns brancos morando por perto ou mais distante./ A Terra Indígena Fulni-ô era para ser onde é a cidade, mas os índios foram expulsos de lá pelos coronéis e prefeitos daquela época. Então, subimos a lagoa que hoje não existe mais e formamos a aldeia./ A demarcação da Terra Indígena é muito importante para a sobrevivência dos índios. É nela que podemos viver da maneira que achamos melhor./ Nós pescamos, caçamos, cultivamos nossas plantações, nossos costumes, nossas danças, nossas festas e nossa religião. Isso se o branco não destruir nada e não invadir a terra que só pode ser habitada por nós índios./ A Terra dos Fulni-ô foi invadida pelo branco, mesmo sendo demarcada. Porque há muitos anos atrás, não existiam vários índios e o chefe de posto sempre foi branco. Quando passou a ser ocupada por índios, já não tinha como evitar a invasão./ Os brancos não invadiram a parte da área que é Ouricuri, nosso retiro espiritual, onde é proibido caçar, pescar e até passear por perto, durante o retiro./ A Terra Indígena foi invadida por fazendeiros brancos para criar gado

e outros animais./A Terra invadida fez com que os índios se distanciassem de seus costumes indígenas./ Nós, Fulni-ô, conservamos as danças Torés, Caburna, Sauba, aprendemos dançar à maneira do homem branco e todos gostam de dançar./A Terra Indígena é direito dos índios, direito de viver em liberdade com sua família./Os índios são defensores da natureza. Eles têm que cuidar da natureza em que vivem, para não acabar com os donos das terras./ O branco não pode acabar com os índios, pois eles são guerreiros fortes, mesmo massacrados durante tantos anos, continuam lutando para preservar sua língua,cultura, religião e continuar vivendo no meio dos brancos/ Os índios não podem se distanciar de suas terras indígenas, mesmo convivendo com os brancos, pois os brancos invadem as Terras Indígenas para acabar com os índios./ Os índios têm que ser mais inteligentes do que os brancos. Mesmo convivendo no meio deles, temos que preservar nossa cultura indígena, lutando pelos nossos direitos, exigir tudo que nos pertencem por lei./ A Terra Indígena é o paraíso dos índios, por isso devem defendê-la para poder viver em paz e felizes.

Neste texto, percebemos um olhar reflexivo e crítico do professor indígena, que revela um contraste entre sua cultura e forma de se relacionar com seu território, por um lado e, por outro, a ideia de natureza com a qual os brancos estão acostumados. Esse texto pode ser lido e refletido em diferentes camadas, devido à mescla e riqueza das temáticas retratadas, que propõem uma epistemologia contrária à forma de pensar, aos saberes e às relações com a natureza de caráter predatório, consumista e capitalista dos brancos.

Moã Ka' Aguy Nãdevypegua - O remédio do mato nos pertence - 2002

O livro “O remédio do mato nos pertence” (2002) reúne um compilado de saberes sobre as plantas que atravessam gerações na Aldeia Guarani Boa Vista, localizada no sertão do Prumirim, Ubatuba - SP. Este livro surge a partir de uma observação ocorrida em uma das escolas da aldeia, de falas das crianças sobre plantas utilizadas pelos pais e pajés para tratar determinadas doenças. Esse projeto foi desenvolvido com as crianças do 1º ao 4º ano. Foi sugerido a elas que catalogassem as plantas através de desenhos, textos e pesquisas com os mais velhos, propiciando assim o aprendizado e fortalecimento da cultura e dos saberes Guarani dentro das escolas.

Segundo a professora Daisy Mara Moreira de Oliveira (SÃO PAULO,

2002, p.6), que conduziu e narra essa experiência, é prazeroso para as crianças ir à mata recolher o material de pesquisa, esperar o processo de secagem, registrar em fotos e, ao lado da planta, desenhar suas formas e poder ver, depois, o fruto do seu trabalho em forma de livro. Ressalta que, à medida que o trabalho avançava, elas foram envolvendo a comunidade (pais, curandeiro, pajés) de forma que esta fizesse parte da escola, valorizando-a e tornando-a indispensável no processo de registro do conhecimento da medicina curativa Guarani.

No livro, é apresentado o objetivo principal da proposta pedagógica elaborada com o grupo: desenvolver uma valorização ainda maior da natureza com as crianças, através do contato com a riqueza que ela tem a oferecer e, assim, cultivar seu desejo de preservá-la cada vez mais e melhor.

A medicalização da vida de crianças e adultos tem se intensificado cada vez mais na atualidade. Entre os medicamentos cada vez mais receitados e consumidos, têm se destacado os ansiolíticos das grandes indústrias farmacêuticas, que enriquecem com sua venda. Nesse contexto, a importância de catalogar as ervas e plantas segundo os conhecimentos dos mais velhos na comunidade indígena, dá-se também por possibilitar outras vias curativas, ancoradas em valores diferentes daqueles que fundamentam uma medicina exploratória. Segundo Colombani (2020):

Com o advento da ciência médica moderna, esta passou a incorporar a tarefa de atuar como aparato normatizador, criando critérios para identificar binômios como: saúde/doença, normal/anormal, ordem/desordem, louco/não louco e, por fim, raças superiores/inferiores. Ao passar pelo crivo pré-concebido do que é esperado, desejado e aceito, marginalizou-se, desde então, o diferente, vendo-o como algo a ser combatido e eliminado. Contudo, os bons costumes, a moral, as doenças físicas e psíquicas passaram a ser vistos sob uma ótica higienista, o que instituiu a rejeição dos indivíduos que destoariam dos padrões ditos normais, excluindo-os ou silenciando-os de várias formas (p.156).

A atuação da medicina como aparato normatizador consolidou-se no século XX no Brasil com o investimento em políticas públicas higienistas e eugênicas. Os currículos escolares tanto na Educação Rural, como nas escolas ao ar livre e no ensino destinado aos povos indígenas pela SPI, eram pensados e incorporados nas práticas educativas seguindo a perspectiva de

dominação e aculturação. Sustentavam-se nos discursos que defendiam a idéia de regeneração da raça (eugenia), componente discursivo do movimento intelectual conhecido como Darwinismo Social que salientava o lugar da saúde e da educação na construção de sujeitos higienizados, sendo assim necessário que ambas estivessem aliadas na prevenção e na recuperação desses corpos “doentes”. Um dos grandes marcos nacionais dessa aliança foi a criação do Ministério da Saúde e da Educação Pública (1930), além de diferentes cursos de formação na área de educação sanitária, fornecido pelo Estado nas universidades e Escolas Normais, que continham em seus discursos e práticas posicionamentos preconceituosos e racistas, além de nacionalistas. Ou seja, construindo uma identidade nacional centrada na branquitude, higienista e que desvaloriza outras identidades culturais e raciais existentes no território brasileiro. Assim sendo, afirma Colombani (2017):

Ou seja, a higienização, como uma ação que se constitui como política pública no início do século XX, criou uma cumplicidade ideológica entre saúde e educação com a finalidade de alcançar os escolares e suas famílias, o público e o privado. O professor passará então a pensar além das questões metodológicas de sala de aula, devendo identificar os alunos anormais e tomar providências para “endireitá-los” – expressão utilizada pelo médico Carlos Sá, inspetor sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública, que ficou famoso por criar os “Pelotões de Saúde”. (COLOMBANI, 2017, p. 281)

Essa cooperação entre as escolas e os mecanismos de controle e normatização construídos pela ciência médica ainda hoje tem grande força na atuação junto a crianças e adolescentes no ambiente escolar. Nas últimas décadas do século XX e agora no início do século XXI, são comuns os discursos que colocam a justificativa das “dificuldades escolares” no corpo do sujeito, deslocando precariedades do sistema escolar e outras instituições para a área da medicina e da saúde em geral. Uma destas precariedades de efeitos prejudiciais aos que frequentam as escolas brasileiras que é invisibilizada pelo deslocamento desses prejuízos para o campo da saúde individual, inclusive mental, é a inferiorização e a condenação de saberes indígenas. Produz mal-estares, sentimentos de incapacidade e reações que são interpretadas e diagnosticadas como transtornos e doenças e assim são “tratadas”.

Segundo Colombani (2017), podemos relacionar o surgimento da medicalização escolar à prática higienista que começou na família e se

estendeu aos lugares da infância, trazendo uma inferiorização aos que não demonstravam excelência em todos os padrões ou àqueles que sensivelmente demonstravam menos interesse em algo. Na escola, esse processo de biologização e medicalização do diferente foca as causas do fracasso escolar na criança, o que desvia “uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação” (COLLARES e MOYSÉS, 1985, p. 197)

A educação escolar indígena, tendo como alicerce seus saberes e conexões com a sua cultura e forma de apreender, além de ressignificar a medicina curativa através da natureza preservada e praticada pelos povos originários, tem grandes potencialidades em relação à saúde das pessoas. Atualmente, sabe-se que algumas ervas como a camomila têm efeito calmante, mas não são viciantes para o organismo das pessoas. Além dela, o manjerição, uma folha conhecida por muitas pessoas, também tem impactos na saúde e que pode ser utilizado como chá em caso de febre. Essa é uma das plantas apresentadas no livro.

Figura 51 - Ilustração.



Fonte: Instituto Socioambiental, 2002.

Figura 52 - Ilustração.



Fonte: Instituto Socioambiental, 2002.

A proposta pedagógica feita pela professora para as turmas do ensino fundamental, para além de divulgar recursos sem a agressividade de muitos remédios da medicina oficial, potencializa, legitima e valoriza a preservação dos saberes construídos pelos povos indígenas sobre as funcionalidades e a importância das plantas e sua diversidade. Além disso, possibilita o desconfinamento da infância e o contato com a natureza que por vezes se faz presente nas práticas educativas nas escolas indígenas. Um exemplo disso é esta prática apresentada pela professora Daisy, na qual os alunos puderam colher as plantas nas florestas, secá-las e manipulá-las. É uma estratégia didática potente na medida em que possibilita às crianças outras possibilidades e lugares de aprender, para além da aula comum, dentro de uma sala e que focaliza a aprendizagem na escrita, ignorando outras competências, habilidades e sentidos possíveis de serem construídos e desenvolvidos em ambientes fora da escola, no contato com a natureza e em meio à comunidade.

Histórias Tuyuka de rir e se assustar/Histórias contadas por pais e crianças - 2004

O livro “Histórias Tuyuka de rir e se assustar”, de 2004, foi organizado e traduzido por João Bosco Azevedo Tuyuka e Flora Diaz Calbazar com apoio da parceria entre Instituto Socioambiental, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e Associação Escola Indígena Utapinopona Tuyuka. Esse livro é reflexo do processo de utilização da escrita Tuyuka, que assim produz literatura própria desse grupo. Posteriormente, foi traduzido para o Português. Vale ressaltar que esta foi a terceira publicação em língua própria.

Os Tuyuka vivem na região do alto Rio Negro, no noroeste da Amazônia brasileira. Em relação a seus dados populacionais:

Em revisão feita em 2008 (Cabalar, 2009), considerando as fontes mais confiáveis, os Tuyuka estavam distribuídos em 19 grupos locais, cuja população variava entre 7 e 149 pessoas. A população total de dezoito desses subgrupos somava 988 pessoas, mas o número seguramente ultrapassava 1.200 pessoas, considerando os Tuyuka de Vila Nova (baixo Tiquié) e de povoados de outros grupos de descendência, onde há Tuyuka como aliados, em moradias mais ou menos permanentes (como Bela Vista, Pari-Cachoeira, São Paulo do Tiquié e San José del Timiya), sem contar aqueles que vivem em cidades - em São Gabriel, segundo levantamento (Lasmar et al., 2005), há 71 Tuyuka.(INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2011, p.2)

No livro são expostos os princípios e concepções das escolas Tuyuka, reforçando a importância da proposta educativa na formação das crianças e adolescentes, nas escolas e também fora delas, que fortaleça a identidade Tuyuka e a construção da consciência sobre os problemas que atingem as comunidades indígenas. Nessas escolas, as crianças menores estudam nas comunidades em que moram seus pais e os maiores reúnem-se para estudar todos juntos. Alternam 15 dias na escola e 15 dias nas comunidades, propondo uma formação que considere a interculturalidade na formação dos adolescentes indígenas, tendo parte da sua formação na própria comunidade, através de atividades ligadas à pesca, agricultura, artesanato entre outras atividades em contato com a natureza e que tem um valor cultural para os Tuyuka. E a outra parte da formação, na escola, conta com o currículo voltado para o intercâmbio

entre culturas. Alguns dos temas explorados no currículo das escolas Tuyuka são: Histórias que as crianças gostam de contar e ouvir; Músicas e danças; Direitos indígenas; Legislação socioambiental; História (do povo Tuyuka e de outros povos); Técnicas indígenas de construção (matemática Tuyuka); Manejo de sistemas agroflorestais; Brincadeiras e brinquedos; Pintura do corpo e outras superfícies; Biodiversidades ou diversidade dos seres; Ambiente e sociedade; Línguas indígenas, Língua portuguesa; Saúde e doenças, e Português como segunda língua.

Alguns dos princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica na Escola Tuyuka são: alfabetizar em Tuyuka; trabalhar com um currículo temático (nirōmarakañe buere) associado diretamente ao ensino via pesquisa (saiña masire); adotar a língua Tuyuka como língua de instrução até a 4ª série do ensino fundamental, final do ciclo, e como língua predominante nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental; ensinar por ciclos e não por séries; o ensino na escola ir até a 8ª série do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e realizar alfabetização matemática e ensino da matemática Tuyuka própria língua.

O livro levanta uma crítica aos governos que, segundo os autores, “não assimilam isso (proposta curricular e organização escolar) com a facilidade e a rapidez desejadas e, por isso, os Tuyuka procuram apoio não governamental para manter e colocar em ação os seus projetos de trabalho”. Sendo assim, percebe-se que há a necessidade de maiores esforços governamentais para que os projetos políticos pedagógicos de diferentes povos indígenas possam vir a ser realizados nas escolas indígenas.

Educação dos Shanenawá e a Educação Ambiental (Povo do Pássaro Azul) - 2014

O caso da educação dos Shanenawá, povo do pássaro azul, no município de Feijó no Acre, na região do vale do Juruá, e a forma como a Educação Ambiental faz parte de suas práticas escolares foi analisado em estudo feito entre 2014 e 2015 por Maria de Fátima Nascimento Urruth e Patricia Calixto, ambas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFsul). Através de um estudo etnográfico, que contou com três imersões de dois meses na comunidade local, foram observadas as formas de educação ambiental na escola indígena da região.

O ensino na tribo é bilíngue e o projeto pedagógico local, segundo as

autoras, tem como objetivo a aproximação entre os conceitos e objetivos formais contidos no currículo de escolas convencionais com o modo de vida e valores dos Shanenawá, tendo em seu cerne a valorização das culturas e das tradições, com ensinamentos sobre confecção de objetos e ornamentos tradicionais (tsuri, shapanati), sobre alimentação tradicional e cultura.

Quanto ao Projeto Pedagógico Shanenawá podemos dizer que basicamente ele visa fazer com que os educandos possam identificar, pesquisar e valorizar as narrativas orais das tradições de seu povo, as dietas alimentares necessárias à compreensão de vida (samakey); domínio das músicas e danças e das metodologias de pesquisa em fontes orais e escritas (...) **estimular a integração e participação dos educandos em atividades coletivas da comunidade.**(...) Além de promover ações de (re)vitalização das práticas tradicionais relacionadas a produção de legumes e organização comunitária, planejamento de atividades em grupo como elemento integrador das diversas áreas de conhecimento, ser sujeito ativo nas ações de valorização da língua e da cultura e refletir e posicionar se criticamente sobre questões ambientais que afetam diretamente e indiretamente a T.I Katukina/Kaxinawa (URRUTH e CALIXTO, 2018, p. 587)

A escola, construída de madeira e em forma de oca, é o centro da tribo e, segundo as pesquisadoras do estudo, tudo gira em torno dela. As atividades são realizadas sempre em diálogo com a comunidade pois a escola não é um ambiente isolado relação a ela:

Foi possível experimentar e observar suas vidas dentro do espaço escolar e fora deste, algo difícil de separar, pois as relações giram em torno da escola, como um grande núcleo em constante movimento. (...) A escola localiza-se no meio da comunidade, como um coração pulsante e em constante movimento. (URRUTH e CALIXTO, 2018, p. 585)

Podemos observar, assim, que a dificuldade de muitas escolas durante os processos de implementação de projetos de Educação Ambiental para realizar atividades organizadas em articulação e com a participação das comunidades em seu entorno, como levantado pelos estudos da INEP em 2006, é um problema que não existe na escola indígena em questão. Nela, a escola e a comunidade a que atende estão em constante relação:

Temos certeza que o conhecimento que está sendo passado se produz a partir do envolvimento de cada um da comunidade, que se envolve neste processo com aquilo que agora já faz parte do seu ser, um ser que se modificará com fortalecimento do social. (URRUTH e CALIXTO, 2018, p. 587)

Figura 53 - Imagem da escola localizada na tribo Shanenawá.



Fonte: URRUTH & CALIXTO, 2018.

Além disso, o pensar na natureza e no seu respeito já permeia todas as decisões nos âmbitos da vida dos indígenas, dentro e fora da escola. Então, pensar em uma educação ambiental transversal, que englobe todas as práticas escolares como proposto nas políticas públicas brasileiras, mas dificilmente implementadas, já é algo natural na educação indígena.

A Educação Ambiental para os indígenas está presente no modo de vida. A resistência e sobrevivência de todos os povos indígenas em relação aos processos de extermínios, catequização e tentativa de civilização somente foram possíveis a partir do entendimento e trocas com a natureza. É sanguínea, pois a terra que vemos é mãe, corre por nossas veias e artérias. O nosso sangue é a terra. (URRUTH e CALIXTO, 2018, p.588)

Observa-se que a ideia do esforço para preservação e cuidado com o meio ambiente ser dever de todos, também ganha força com os modos de pensar e

produzir indígenas. Segundo as autoras, eles entendem a terra não como uma propriedade privada, mas como um local, um meio, no qual se dão relações sociais de indivíduos entre si e com o meio.

Porém, mesmo com tudo que as visões de mundo e práticas indígenas têm a oferecer para repensar as práticas pedagógicas e políticas públicas de forma a torná-las mais eficazes, há diversos entraves. Dentre eles, Bonin (2015) cita a hegemonia do discurso capitalista e de mercado, que impõe seus ideais como os únicos capazes de promover o desenvolvimento do país e garantir qualidade de vida à população. Assim, a ideia de exploração do meio ambiente passa a ser vista como algo mais científico e realista, ocultando que esse é um discurso hegemônico produzido principalmente no exercício de relações de poder que nem sempre beneficiam a população geral e excluem os indígenas de muitos espaços de decisões sobre nossos rumos no país.

Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ - Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola - 2015

No primeiro capítulo de sua pesquisa, Benites, que é Guarani, faz uma crítica às traduções de alguns termos indígenas pelos não indígenas, que acabam construindo significados diferentes daqueles que lhes são atribuídos pelos Guarani:

As pessoas juruá, não entendem o que falamos e acabam criando ideias equivocadas. Elas escrevem outras coisas, não entendem o que dizemos. “Só o Guarani entende outro Guarani”! Isso vale não apenas para os juruá, mas também para as novas gerações de Guarani. Se os jovens não aprenderem ojapyxaka (a se concentrar), mbojerovia (acreditar, ‘fazer valer’) no reko arandu –, praticar e ir sempre à Opy, colocarão em risco o nhandereko – nosso jeito de ser e viver, e consequentemente o teko porã rã – bom viver. (BENITES, 2015, p.13)

Um dos aspectos importantes ressaltado pela autora é a conexão entre a formação e desenvolvimento da criança indígena com ambiente em que está inserida. O processo educativo, na epistemologia Guarani, não pode estar desconectado do ambiente de que faz parte, do tekoa (aldeia) yxyry deles. Assim, é na natureza que as crianças e adultos Guarani praticam o seu jeito de ser e viver:

Para nós Guarani, é importante ter no nosso tekoea xyxy, yakã porã, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (avaty ete principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. Não pode faltar à opy - referência do mbya arandu – conhecimento guarani, lugar onde discutimos saúde, educação, nossa vida. Aqui é o princípio da nossa forma de ser, é o lugar onde praticamos nhandereko – o jeito de ser e viver guarani. É na opy que as crianças tristes e doentes recuperam vy'a - alegria. Também se a criança for muito agitada, chorona, fazemos um ritual na opy para que ela se acalme, deixe de chorar muito. (BENITES, 2015, p.22)

No segundo capítulo, a autora explica que atuou por sete anos como professora em uma escola, no tekoea (aldeia) Mboapy Pindó (Três Palmeiras), localizada no município de Aracruz, Estado do Espírito Santo, e percebeu haverem dificuldades para transmitir alguns conhecimentos. “Em Mboapy Pindó não tem rio, o espaço é bastante pequeno, a água não tem qualidade - ela é avermelhada e da torneira -, não existe mata, há somente eucalipto por toda parte e uma lagoa que seca no verão”.

Nesse contexto, Benites reflete:

Como transmitir nossos saberes sobre os xyxy, jopói havã e pira, yakã, para, ka'aguy? As crianças no tekoea Três Palmeiras não têm acesso a parte de mbya arandu, aos nossos rituais, nossa cosmologia, pois tudo está em conexão. É por isso que os jovens ficam dovy'ai, origem de muitos conflitos. É esse vy'ae'ỹ que leva o jovem jepota o tekova'i re. Nós Guarani somos ovy'a va'e (somos alegres) e vy'ae'ỹ prejudica o orevy'a marãe'ỹ (lit. 'Ser alegre eternamente').

Percebe-se que degradação do meio ambiente impossibilita que as novas gerações Guarani, no tekoea Três Palmeiras, tenham acesso a saberes, rituais e cosmologia tradicional de seu povo, que são conectados com o território. Em uma das suas falas, a pesquisadora e professora ressalta a presença neste território da monocultura de eucalipto e a ausência de matas como uma marca do processo de degradação da natureza e, concomitantemente, da cultura Guarani, que tem sua cosmovisão intrinsecamente ligada à natureza e parte constituinte da criança e do adulto Guarani.

Por outro lado, Benites (2015) revela que, ao ter contato com o tekoe Sapukai, localizado na região Sul Fluminense, no município de Angra dos Reis (RJ), percebeu uma realidade muito diferente:

As kyingue kuery têm melhor qualidade de vida, são kyingue ovy'a. Diversas vezes eu presenciei as crianças irem pescar juntas, caçarem juntas, irem à cachoeira com os kyingue mais velhos, faziam armadilhas. Elas estavam sempre juntas, brincando felizes. Isso fortalece os nossos costumes, hábitos alimentares - por exemplo, em Sapukai tem jeju -, tem opy com xamõi. Em Três Palmeiras tem opy, mas não têm xamõi e quando precisa-se de seus conhecimentos, convidam os de São Paulo (p.25).

Posteriormente, ela ressalta que:

Quando o tekoe não tem esses elementos, nossos conhecimentos se perdem. Porisso, volto a repetir as palavras do xamõi Verá de Sapukai: “Sem tekoe não tem teko, sem teko não tem nhandereko” (Silva, 2013). A transmissão e prática dos mbya arandu depende do nosso tekoe. Muitos Guarani, hoje em dia, comem peixe do mar porque não tem rio em seus territórios. Não comíamos nada do mar, mas diante dessas dificuldades nos adaptamos à nova realidade. Come-se peixe do mar, porém não é qualquer peixe. Comemos os peixes pequenos e nunca os maiores. (p.25)

Os Guarani “aprendem ouvindo, observando, praticando, acompanhando os mais velhos, sejam eles kyingue mais adultos, ou nossos pais, avós, tios” e, sendo assim, “A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. Elas praticam aos poucos, de acordo com a idade. É assim que aprendemos, que conhecemos”.

Vale ressaltar que o conceito Guarani sobre como se aprende - por meio de escuta, observação e prática acompanhada pelos mais velhos - poderia ser utilizado também por educadores não indígenas e gestores da educação convencional, ampliando a aprendizagem escolar com uma perspectiva crítica do modelo escolar hegemônico. Esse distancia as crianças do contato com a natureza e desfavorece a aprendizagem por outras vias além das oferecidas nas atividades escolares convencionais em sala de aula: em ambiente confinado e com corpo, sentidos e sensibilidade contidos em prol da racionalidade - como

se fosse possível isolá-la das demais características e necessidades humanas.

A autora nos conta sobre o modo de transmissão de conhecimentos Guarani e faz uma crítica sobre a desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem deste povo nas escolas:

O nosso jeito de transmitir nossos saberes e ensiná-los é algo especial para nós. Está ligado ao nosso modo de ser Guarani, o nosso modo de educar nossas crianças, ou seja, da pedagogia guarani e da oralidade. Temos nossos processos próprios de ensino e aprendizagem. Estes são pouco valorizados nas escolas que funcionam nos orerekoa. (BENITES, 2015, p.26)

No terceiro capítulo, a crítica é às escolas nas aldeias Guarani: diz que são como uma “embaixada de outro país”, conceito construído por Leonardo Werá Tupã, da Escola Indígena de Ensino Fundamental Kaa Kupe (aldeia Massiambu/Palhoça, Santa Catarina). As escolas indígenas deveriam ser mais um lugar de fortalecimento dos mbya arandu. São, no entanto, um lugar de opressão e silenciamento da língua, dos saberes e do jeito de ser Guarani.

Para que as escolas existentes nos tekoa guarani sejam de fato nossas – Guarani – é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e sejam mais um espaço/lugar –entre os nossos – de fortalecimento do nhandereko. A escola é uma embaixada, rigorosamente forte, podemos entendê-la como uma invasão cultural também, no sentido atribuído por Paulo Freire (1987). Para ele, quando acontece uma invasão cultural os invasores dominam e os invadidos obedecem. Os opressores criam uma série de recursos para dominar e a escola, o sistema único de educação escolar no Brasil também cria mecanismos que nos silenciam, que distorcem nossos costumes. Na verdade, nos oprime, pressiona. (BENITES, 2015)

Percebe-se, com o trabalho de Benites (2015), que a existência da cultura Guarani está indissoluvelmente ligada à existência da natureza e de sua diversidade. Assim, garantir o direito à natureza é uma forma de garantir o direito à cultura, à terra e à identidade social e ancestral desses povos. Ela reforça a crítica aos opressores, que distorcem suas culturas e costumes.

Propostas Pedagógicas do povo Pankararu - 2019

Antes de explorarmos as propostas pedagógicas em contato com a natureza

de escolas indígenas Pankararu, precisamos compreender a importância social que natureza tem para os povos indígenas e como ela se inscreve no contexto histórico, social e político de conflito que perpassa gerações de lideranças desta etnia que luta pelo direito a seu território.

Essa luta pelo direito ao território Pankararu, vem se arrastando por muitos anos numa batalha jurídica iniciado pelas lideranças mais velhas, e hoje, dando continuidade a essa reivindicação temos outras lideranças mais jovens que continuam nessa resistência, na garantia pelo direito à demarcação do território Pankararu” (OLIVEIRA e VIEIRA, 2019, p.29-30). Sendo assim, a natureza assume um valor simbólico para os povos indígenas porque “é na terra que se inicia tudo que nos representa, como: a manutenção da cultura, o cultivo das ervas medicinais, a matéria prima para confecção de artesanatos, os elementos representativos nas manifestações culturais e a garantia dos espaços sagrados como local de celebrar os rituais tradicionais do povo”. (OLIVEIRA e VIEIRA, 2019, p.30)

Ao analisar historicamente o modelo de educação destinado ao povo Pankararu, percebe-se a mudança de instituições responsáveis pela organização desse ensino. A partir dos anos 2000, no entanto, encontramos também uma ruptura com o modelo de educação hegemônico, integrador, assimilativo e de subordinação ofertado aos povos indígenas. Como afirmam Oliveira e Vieira (2019):

O modelo de educação para o povo Pankararu, vinha seguido um modelo hegemônico desde a época em que era ofertado pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI e logo depois seguido pelos municípios, onde praticavam uma educação de integração, assimilação e subordinação, onde os valores culturais não se manifestavam no contexto escolar. A partir do ano de 2000, após várias lutas e batalhas com as instituições, as escolas indígenas foram construindo o processo de estadualização, e então a educação indígena começa a tomar um novo rumo, um novo olhar pautado no fortalecimento da identidade e na valorização dos saberes e práticas culturais do nosso povo.

Em 2019, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) organizou a 2ª edição do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. O

evento aconteceu na Aldeia Brejo dos Padres, localizada no Território Indígena Pankararu, que abrange três Municípios: Tacaratu, Jatobá e Petrolândia, e teve a participação de 56 professores Pankararu. Uma das produções do Programa foi o livro “Memórias e Vivências: saberes e fazeres nas escolas indígenas Pankararu”, um *e-book* organizado por Edivania Granja da Silva Oliveira e Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira, respectivamente, reitora e pró-reitora do IF. Esta obra traz contribuições e relatos de ações e saberes de professores indígenas em escolas localizadas no território Pankararu.

As imagens que serão apresentadas abaixo, extraídas desse *e-book*, mostram práticas corporais, culturais e de aprendizagem comunitária que são realizadas pelos Pankararu em suas Escolas Indígenas. Na obra estão presentes também as sequências didáticas construídas pelos professores(as), as quais as fotos ilustram. Ou seja, além do trabalho apresentar características próprias das comunidades indígenas Pankararu e reforçar a importância da natureza na formação das crianças e para existência de sua cultura, também propõe sequências didáticas e situações de aprendizagem. Apresenta, ainda, registros e documentações de processos de aprendizagem, com imagens das crianças em contexto de aprendizagem envolvendo relação direta com a natureza, demonstrando sua importância para a existência simbólica e física desse povo.

Figura 54 - Crianças tendo aula sobre jogos indígenas Pankararu.



Fonte: Edivania Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 55 - Jogo “Caminhada com o pote da água”.



Fonte: Edivania Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 56 - Jogo “Caminhada como o feixe de lenha”.



Fonte: Edivania Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-P.

Figura 57 - Jogo "Arremesso de lança".



Fonte: Edivania Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 58 - Aula de "Fechamento de imbu (arco e flecha).



Fonte: Edivania Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 59: Crianças brincando de “Bate gancho”.



Fonte: Edivanía Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 60 - Crianças praticando luta corporal



Fonte: Edivanía Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 61 - Crianças alimentando-se de uma comida tradicional (Pirão).



Fonte: Edivanira Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

Figura 62 - Professora preparando garapa para as crianças.



Fonte: Edivanira Granja da Silva Oliveira; Maria do Socorro Tavares Cavalcante e vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu. ©2019 IF Sertão-PE.

É importante entender cada uma dessas concepções, práticas e discursos sobre educação escola indígena em sua pluralidade cultural. Atentamos, durante nossa pesquisa, a buscar recursos didáticos e experiências educativas de diferentes povos indígenas, para oferecer possibilidades educativas a leitores que partilham conosco uma perspectiva não homogeneizadora sobre os povos originários, historicamente perseguidos por narrativas brancocentradas e que não reconhecem as diferenças culturais entre suas diferentes etnias.

Na mesma medida que se faz necessário pensar no pluralismo cultural dos povos indígenas, é importante compreender as múltiplas naturezas, pois a natureza em si não é um objeto externo, imutável e empírico. Ela é múltipla e influenciada por concepções epistemológicas construídas em relação a ela. Cada uma delas é atravessada pela cultura a que os sujeitos que a formularam pertencem e, assim, é representada com uma certa linguagem que traz em si determinados significados, sentidos e formas de se relacionar com a natureza. Ou seja, conceitos sobre a natureza são mediados por culturas e nos constituem, colocando-nos em uma certa posição política, cultural e econômica coerente com a forma pela qual, por meio daquele com o qual nos identificamos, entendemos e interferimos no meio ambiente.

Para pensar e problematizar a relação entre o Estado Brasileiro e os povos originários, na atualidade, é importante atentarmos à fala de Ailton Krenak (2019) que afirma:

Desde o Nordeste até o leste de Minas Gerais, onde fica o rio Doce e a reserva indígena das famílias Krenak, e também na Amazônia, na fronteira do Brasil com o Peru e a Bolívia, no Alto Rio Negro, em todos esses lugares as nossas famílias estão passando por um momento de tensão nas relações políticas entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Essa tensão não é de agora, mas se agravou com as recentes mudanças políticas introduzidas na vida do povo brasileiro, que estão atingindo de forma intensa centenas de comunidades indígenas que nas últimas décadas vêm insistindo para que o governo cumpra seu dever constitucional de assegurar os direitos desses grupos nos seus locais de origem, identificados no arranjo jurídico do país como terras indígenas. (KRENAK, 2019, p.20)

Essa transformação, segundo o autor, intensifica-se a partir de 2018 com as transformações políticas do país - ano da eleição de Jair Bolsonaro à

presidência do Brasil.

Um dos pontos retomados por diferentes culturas indígenas em seus discursos é a perspectiva da natureza com algo que nos atravessa, constitui. Krenak (2019) tece críticas a uma perspectiva de natureza externa à humanidade:

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, p.12)

Esta fala alerta sobre esse “descolamento da terra”, uma ruptura ilusória entre a humanidade e a natureza criada pelo o “homem moderno”, que se configura através da homogeneização de vidas, de existências e de hábitos. Produz uma natureza que, com o avanço das metalúrgicas, das agroindústrias entre outras empresas privadas deliberadas pelo Estado brasileira, perde grande parte da sua biodiversidade, prejudicando ou extinguindo os outros seres vivos e comprometendo a existência das atuais e futuras gerações humanas.

Segundo Krenak (2019, p. 15-16),

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

As lutas políticas estão postas e presentes como sempre estiveram, desde

da colonização. Pretendemos, neste capítulo que ora se encerra, ampliar e divulgar ferramentas políticas na área da educação e da psicologia que possam ser utilizadas na formação de educadores, alunos, psicólogos, indígenas e todos que quiserem se aprofundar na temática das relações entre natureza, infância e educação. Para isso, trouxemos leis, decretos, portarias, materiais didáticos, pesquisas, práticas e discursos educacionais que nos potencializam em nossas lutas políticas pelo direito da/à natureza.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As definições e os conceitos acerca das comunidades quilombolas não são únicos e refletem diferentes visões sobre esse grupo social, ao longo do tempo e a depender dos locais nos quais são postuladas. Por muito tempo, nos discursos hegemônicos brasileiros, os quilombos foram entendidos meramente como locais em que viveram negros escravizados fugidos. A primeira definição oficial utilizada pelas autoridades portuguesas no Brasil Colônia foi a seguinte:

Segundo Moura (1997), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. MEC, 2011, p. 9)

Tal definição, um tanto simplista e que vem da época da coroa portuguesa, foi utilizada por muito tempo e ainda resiste em muitos documentos e materiais didáticos. Desconsidera todo o caráter político, social e histórico que perpassa essa forma de existência, assim como o caráter identitário desses grupos humanos e as práticas cotidianas que consistem em uma de suas formas de resistência. Antes resistência à escravidão, hoje

contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. (Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. MEC, 2011, p. 3)

Essa definição de quilombo não abrange a diversidade dessas comunidades, dado que não são grupos homogêneos e nunca foram ocupados apenas por ex-escravizados e/ou escravizados fugidos. São comunidades que, ao longo do tempo, também se encontraram e misturaram-se com outras comunidades tradicionais, como as indígenas e as rurais como os participantes do MST.

Na década de 1980, as comunidades quilombolas começaram a se organizar

regionalmente e, posteriormente, em nível nacional, passando a ser ouvidas e a participar de forma mais ativa nos espaços políticos, legislativos e acadêmicos, ampliando assim a noção de quilombo. O reconhecimento da população quilombola como tal na Constituição de 1988, exigiu que a conceituação de comunidades quilombola fosse amplamente debatida e repensada. Assim, novas e melhores definições surgiram, como podemos observar a no decreto nº 4887 de 2003:

Os quilombolas são grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

É também na década de 1980 que surgem os primeiros debates sobre a necessidade de uma educação propriamente quilombola, dado que a educação convencional falha em garantir um acesso pleno e de qualidade para estudantes de comunidades quilombolas. Isto ocorre pela distância e dificuldade de acesso à escolas comuns por parte das comunidades quilombolas, geralmente mais afastadas geograficamente, e por uma falta de diálogo entre a educação regular e a realidade, a identidade e a cultura dos alunos quilombolas.

Temos uma escola pautada em referenciais curriculares muito padronizados, que não olha para os territórios e outros saberes. E agora, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há uma tendência a homogeneizar ainda mais”, observa Lourdes de Fátima Bezerra Carril, professora na Universidade Federal de São Carlos (...). Permeado por barreiras físicas, culturais, políticas e étnico-raciais, o acesso à educação formal por estes povos se traduz, muitas vezes, em precariedade, preconceito e discriminação. (MATUOKA, 2018)

Além disso, diversos profissionais apontam a existência de preconceitos raciais, culturais e linguísticos nas escolas convencionais em relação a membros das comunidades quilombolas, gerando desmotivação e desencorajamento destes alunos.

Assim, a educação quilombola surge como uma demanda das comunidades quilombolas por uma educação que não apenas cumpra os objetivos postulados nas diretrizes educacionais nacionais, mas que também dialogue e faça sentido considerando seus valores, culturas e modos de vida. Deve ter, também, o

papel de reconstruir a ancestralidade, distorcida nas escolas regulares e reduzida à escravidão. Currículos, merendas, referências, brincadeiras, calendários, formas de ensinar e aprender e a arquitetura das escolas devem possuir particularidades específicas que façam sentido, considerando o local e a comunidade na qual estão inseridas.

A educação escolar quilombola visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares. Logo, a educação quilombola na escola deve partir dos princípios de uma educação integral, isto é, reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo. Isso significa que a escola precisa de uma arquitetura que faça sentido para a comunidade em que está inserida. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2018)

Vale ressaltar, entretanto, que as comunidades quilombolas são distintas entre si: algumas são urbanas e outras rurais, com histórias e necessidades distintas, assim como os grupos indígenas. Por isso, é impossível pensar em uma educação quilombola com projetos pedagógicos e materiais únicos ou padronizados. “Para todas elas, no entanto, a relação com o território é vital: de uso coletivo, é uma necessidade cultural, econômica, social e política, por isso denomina-se como território tradicional” (Programa Educação e Território, 2019).

A luta e a própria identidade quilombola é, assim, muito marcada pela luta pela terra e pela resistência às ideologias que colocam a natureza e o meio físico e social como algo que pode ser separado dos seres humanos, em uma lógica utilitarista e mercantilista.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. (BRASIL, 2011, P.17)

A concepção de território e de natureza na educação quilombola, então, é distinta da noção hegemônica e comumente trabalhada na

educação convencional. Diversos autores, como Ronaldo Andrade dos Santos, argumentam que tais concepções se aproximam de uma Educação Ambiental crítica:

É nesse sentido que se articulam, aqui nesta pesquisa, as possíveis intersecções entre Educação Quilombola e Educação Ambiental, em uma perspectiva Histórico-crítica sob o pano de fundo dos Saberes Socioambientais presentes no interior da comunidade estudada [Comunidade do Mumbuca] pois ambas as áreas guardam estreita relação no que se refere ao rompimento do paradigma epistemológico cientificista moderno, pela construção de estratégias interdisciplinares de produção do conhecimento científico (SANTOS, 2019, p.29)

Assim como as comunidades indígenas possuem conhecimentos profundos sobre a natureza, como no caso das plantas medicinais que eram de seu conhecimento muito antes dos colonizadores conhecem seus efeitos terapêuticos, a relação de diversas comunidades quilombolas com o seu meio natural também evidencia a produção de conhecimentos através da experiência cotidiana e da transmissão oral, através de gerações. Tal fato é trabalhado, por exemplo, pelo estudo de Igor Alexandre Scaramuzzi que, em sua tese de Doutorado, estudou práticas sociais e conhecimentos relativos aos mundos dos vegetais e animais em comunidades quilombolas do Rio Trombetas, em Oriximiná/PA, que vivem da extração da castanha do Pará.

Segundo seus achados, as comunidades quilombolas na região apresentam um profundo conhecimento sobre a fauna e a flora local, adquirido através da observação e da experimentação cotidiana que se dá na relação com a natureza:

É um conhecimento formulado no trabalho cotidiano, e por gerações. Bons castanheiros têm muita intimidade com os castanhais e um saber detalhado das árvores em que coletam castanha – tanto que, individualmente, elas recebem nomes ou *apelidos* que fazem menção a experiências pessoais, histórias dos lugares e das famílias ou às suas próprias qualidades produtivas. O bom castanheiro faz uma coleta seletiva, não vai até uma árvore qualquer, pois conhece os atributos produtivos de várias delas. (Scaramuzzi, em entrevista para o JORNAL DA UNICAMP, 2 de março de 2017)

Assim, os quilombolas, se utilizando de modos completamente diferentes

de aprender do que os da educação regular, conseguiram desenvolver teorias profundas sobre temas complexos da biologia. Por exemplo, seus conhecimentos sobre a formação e reprodução dos castanhais são validados pelo pensamento científico atual:

Eu descobri que, para eles, a formação dos castanhais tem relação com vários sujeitos: a cutia, o humano, as abelhas e a vegetação sub-bosque (que fica entre o chão e o teto da floresta). Para os quilombolas, é a cutia que planta a castanheira, ‘o castanhal é sua roça’. A abelha, que os extrativistas chamam de aramã, bebe a água das flores e, com sua saliva, guarda a umidade delas, fazendo com que se tornem frutos. A vegetação sub-bosque possibilita que as abelhas alcancem a copa das castanheiras com seus sessenta metros de altura. (Scaramuzzi, em entrevista para o JORNAL DA UNICAMP, 2 de março de 2017)

Figura 63 - Castanheiros na mata.



Fonte: Jornal da Unicamp, 2017.

De maneira similar ao caso indígena, o pesquisador ressalta que a relação entre o grupo extrativista quilombola e a natureza, nas comunidades do Rio Trombetas/Oriximiná, também passa por uma noção de cuidado, respeito e preservação:

A ganância é sempre passível de punições, como um encontro assustador com os seres sobrenaturais que zelam pela floresta e

pelos animais. Em minha opinião, a lição dos quilombolas está em ver a biodiversidade de forma não antropocêntrica: não se acham e nem querem ser os protagonistas em uma atividade e na relação com um ente específico, a castanheira, à qual dão tanta importância; consideram que os diferentes sujeitos atuantes na formação dos castanhais, incluindo eles mesmos, possuem um grau de importância equivalente nessa rede de relações. A castanheira e os castanhais se desenvolvem de acordo com uma cadeia de seres vivos em que não há hierarquia entre eles, o homem é só mais um. (Scaramuzzi, em entrevista para o JORNAL DA UNICAMP, 2 de março de 2017)

Assim, se dá uma aprendizagem através da experimentação, dos sentidos, da interação afetiva com o objeto de estudo, em um modelo de aprender que valoriza o desenvolvimento em diversas esferas, assim como o proposto pela ideia de Educação Integral. Garante, também, subsídios para promover e cultivar os sentimentos de pertencimento à natureza e a consciência da necessidade de preservação e cuidado com o meio natural, defendidas pela Educação Ambiental.

Apresentamos, a seguir, uma importante realização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST - realizado na escola quilombola “Zumbi de Palmares”, no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, no Paraná.

ESCOLA ZUMBI DE PALMARES E ASSENTAMENTO VALMIR MOTA DE OLIVEIRA

Em 2009, por orientação do Ministério Público (MP), o governo do Estado do Rio Grande do Sul cancelou os convênios que firmara com o MST, pelos quais mantinha escolas itinerantes em acampamentos de Sem-Terra. O modelo, que hoje existe em vários Estados, funcionava havia treze anos no Rio Grande do Sul. As figuras 11 e 12 mostram as Escolas Itinerantes Zumbi dos Palmares no Assentamento Valmir Mota de Oliveira, Cascavel/PR e em Nova Santa Rita/RS. A figura 64, abaixo, retrata especificamente a entrada da escola e as faixas que remetem às concepções que ancoram as práticas políticas e educativas do movimento social e nas escolas.

Figura 64 - Escola Zumbi dos Palmares, Cascavel/ PR.



Fonte: Paulo Porto (2018).

A figura 65 mostra crianças em práticas de leituras em mesas de madeira ao ar livre, debaixo de uma árvore, registrando outras possibilidades de espaços além das salas de aula em que a leitura pode ocorrer, nas escolas.

Figura 65 - Escola Itinerante Nova Santa/ RS.



Fonte: G1 (2018).

As imagens a seguir foram extraídas de artigos publicados no *site* do MST. Remetem a diferentes experiências educativas que ocorrem em diversas escolas itinerantes deste movimento social. A imagem abaixo mostra alunos tendo aula na rua, um espaço que convencionalmente não é pensado para atividades escolares.

Figura 66 - Crianças com práticas de leituras em mesas de madeira ao ar livre debaixo de uma árvore.



Fonte: Site do MST.

Na imagem abaixo, percebe-se um bebê no colo de sua mãe, ambos imersos no processo educativo que está ocorrendo na escola. Verificamos assim que a flexibilização dos espaços dessas escolas, além de possibilitar o contato com a natureza, permite que mães possam ocupá-los e usufruir de seu direito à educação, uma pauta frequente nos movimentos feministas.

Figura 67 - Educação de Jovens Adultos nas escolas itinerantes.



Fonte: Site do MST.

Figura 68: Educação de Jovens Adultos nas escolas itinerantes.



Fonte: Site do MST.

Na imagem abaixo, percebemos crianças maiores tendo aula sobre “Tratamento de água para beber”. Além das salas de aula terem elementos naturais em sua construção através da permacultura, um diferencial em relação a escolas convencionais nas quais mesas, cadeiras e quase toda a infraestrutura é revestida por plástico, os alunos têm aulas sobre temáticas ligada aos elementos naturais presentes nos ecossistemas e formas de tratá-los e cuidá-los para mantê-los ecologicamente equilibrados.

Figura 69 - Aula sobre “Tratamento de água para beber”.



Fonte: Site do MST.

Figura 70 - Crianças escrevendo um cartaz, utilizando da linguagem artística e escrita.



Fonte: Site do MST.

Por fim, a última imagem nos mostra crianças fazendo um cartaz, utilizando arte e escrita para enfatizar a luta política de seu movimento social. Assim, percebe-se a escola cumprindo sua função social de possibilitar, a seus estudantes, o desenvolvimento de diferentes linguagens e a aquisição da escrita em um contexto significativo e constituinte de sua condição de sujeitos.

CAPÍTULO 7

ESCOLAS DA FLORESTA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

1950 - CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DA FLORESTA (FOREST SCHOOL)

As Escolas da Floresta são um exemplo de experiência de escolarização sistematizada em meio à natureza, que emergiu na Europa a partir da segunda metade do século XX e foi se tornando mais conhecida a partir da década de 90 até os dias atuais. Vale destacar que esse modelo de instituição é frequentemente mais encontrado em países europeus, em virtude da tradição e das singularidades climáticas da região, contudo, nas últimas três décadas está ganhando espaço nos países vizinhos (Casanova, 2018).

É importante ressaltar que essas instituições foram surgindo no mesmo período que as escolas ao ar livre foram entrando em declínio. Para compreender as aproximações e distanciamentos entre essas instituições, é necessário considerar as questões históricas, econômicas, sociais e culturais que perpassam as propostas dessas instituições (Casanova, 2018). Um dos diferenciais entre as duas instituições se dá na perspectiva teórico-metodológica que embasam as práticas, enquanto as escolas ao ar livre partem de um modelo higienista com viés sanitário, cujo objetivo primário é proteger e fortalecer a saúde das crianças em um contexto de epidemia da tuberculose, as Escolas da Floresta surgem como uma proposta pedagógica que defende a aprendizagem e o desenvolvimento ao ar livre mediante as singularidades de clima, espaço, vegetação entre outras particularidades dos países europeus.

Portanto, as Escolas da Floresta tiveram como inspiração as escolas ao ar livre, conforme elucidado por Casanova (2018 p. 53) “outra influência fundamental foram as escolas ao ar livre das primeiras décadas de 1900, espaços criados com a dupla função de cuidar da educação e da saúde das crianças, no contexto do movimento higienista da virada do século”

As escolas da floresta possuem algumas singularidades que as constituem:

As Escolas da Floresta são o modelo europeu de educação infantil ao ar livre, que tem como princípio a imersão de crianças e educadores na natureza durante todo o ano letivo. O desenvolvimento do currículo escolar se dá prioritariamente em espaços de amplo acesso à natureza, como o bosque, o campo ou a praia, e tem como pilares o jogo livre, o desenvolvimento

de um espírito explorador e o engajamento com o mundo natural (CASANOVA, 2018 p. 54).

A convencional sala de aula é substituída, quando o é, por uma cabana ou refúgio a ser usado em momentos eventuais, uma vez que o cotidiano se estrutura ao ar livre. A máxima «não há mau tempo, mas roupas inadequadas» retrata de maneira fiel o ethos das escolas da floresta, entendendo que as condições climáticas não são um impedimento para aprender na natureza (CASANOVA, 2018).

O apoio do poder público e a profissionalização das redes de educadores foram dois fatores fundamentais para a rápida expansão das escolas da floresta nesses países nas últimas duas décadas. Na Alemanha, a inclusão de centros na oferta de ensino público e o subsídio aos centros privados ampliou o acesso à população. No Reino Unido, o apoio da Comissão de Assuntos Florestais, através da Iniciativa de Educação Florestal (Forest Education Initiative) nos anos 2000, foi determinante na constituição de um modelo inglês.

Além disso, em ambos os países a criação de associações estabeleceu diretrizes para a prática educativa e a oferta de cursos de formação oficiais, instituindo um campo profissional reconhecido a nível nacional e dispondo de legislação específica.

Atualmente, os modelos inglês e alemão, além do modelo nórdico, são as principais referências internacionais de escolas da floresta. Ainda que compartilhem certos princípios pedagógicos, a diversidade de práticas exige entender que escola da floresta não é um conceito absoluto e homogêneo. A prática educativa varia conforme o país em que é desenvolvido e tampouco seria o caso de um conceito internacional a respeito, justamente por ser uma proposta diretamente relacionada ao entorno natural, à paisagem e à maneira como cada cultura compreende e se relaciona com a natureza.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A História da Educação Ambiental

Outro fator que alterou nossa concepção sobre a natureza foram eventos ambientais catastróficos no final do século XIX e início do século XX, frutos da ação humana como, por exemplo, o desmatamento e aumento da emissão

de gases estufa no intenso processo de industrialização europeu. É assim que por volta da década de 1960, em um momento em que a observação dos efeitos da ação humana no ambiente podia ser feita com maiores subsídios, que se iniciam-se potentes debates internacionais sobre o meio ambiente e a importância de sua proteção, sendo criados diversos órgãos e eventos internacionais responsáveis por abordar tais temas, assim como produzir indicativos e metas a serem seguidas pelas nações visando a redução da degradação ambiental. Um desses indicativos se refere a uma noção bem amplamente aceita nos espaços de debate internacional de que a defesa do meio ambiente só poderia se dar a partir de uma educação que formasse sujeitos que pensem e se preocupem com o meio ambiente, sendo o termo “educação ambiental” usado pela primeira vez, até onde se tem registro escrito, em 1965 na Conferência de Educação realizada pela Universidade de Keele na Grã-Bretanha (MAGELA & MESQUITA, 2020).

Nesse contexto, a ONU (Organização das Nações Unidas), criada em 1945, no mesmo ano de uma das maiores catástrofes humanitárias e ambientais que foi o bombardeamento de Hiroshima e Nagasaki, seria um dos espaços em que esses temas ganhariam maior visibilidade poucos anos depois. A agência da ONU, UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura), por exemplo, realizaria em 1968 um estudo comparativo com 79 países a respeito do trabalho desenvolvido pelas escolas em relação ao meio ambiente, estudo este que foi de grande importância e influência no Brasil, principalmente ao defender a educação ambiental não apenas como uma disciplina a ser ensinada, mas como uma forma de pensar que permeasse todas as atividades e aulas dentro das escolas, ideia que será adotada posteriormente na LDB e PCN, assim como por diversos outros projetos educacionais pelo mundo (BRASIL, 1997).

Além disso, ainda segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Meio Ambiente, foi neste estudo que se formulou que por “ambiente” se compreenderia também os aspectos culturais, econômicos, políticos relacionados com o meio físico e biológico em que estão inseridos, ideia esta adotada também pelo Ministério da Educação brasileiro, anos depois em suas políticas públicas.

Podemos observar, assim, que o tema da natureza e da infância dialogaram muitas vezes desde o início dos debates sobre as questões ambientais, fosse

para reconhecer o papel da formação da juventude para a defesa do meio ambiente, fosse para defender o direito das crianças a um futuro sustentável e aos direitos humanos que só podem ser garantidos em um meio ambiente saudável. Porém, os debates acerca do direito da criança à natureza e do seu papel para a educação integral das crianças e jovens ainda apareciam com certa timidez, sendo os aspectos de saúde biológica ainda predominantes no discurso em defesa ao meio ambiente.

Em 1972, também é realizada a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente na cidade de Estocolmo (Suécia) no qual estabelece um Plano de Ação Mundial e se formula a Declaração sobre o Ambiente Humano, com orientações aos governos para a redução dos efeitos negativos oriundos da ação humana sobre a natureza. Nesse mesmo ano é fundado o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) e publicada a recomendação 96, consolidando-se assim, espaços de formulação de propostas mais claras de educação acerca do meio ambiente que seriam consolidadas posteriormente.

Em 1975 ocorre outro evento de extrema importância para os debates acerca das questões ambientais, a Conferência de Belgrado com a consolidação do primeiro Programa Internacional de Educação Ambiental. Nessa ocasião também é formulada a Carta de Belgrado que novamente reforça a importância da educação ambiental, traçando agora metas e princípios mais objetivos para a sua execução com a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Segundo esse documento, a Educação Ambiental deve ser multidisciplinar, ao longo de toda formação escolar e não escolar, respeitando as diferenças culturais e geográficas regionais nos diferentes locais nos quais é posta em prática.

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

Esse evento, em relação aos eventos anteriores, ficou conhecido por

desenvolver debates mais críticos socialmente sobre a questão ambiental, reconhecendo a importância de compreendermos as realidades econômicas e sociais de cada local e cultura para a formulação de programas ambientais e educacionais que se adequassem às realidades e necessidades locais. Esse novo modo de pensar a questão ambiental serviu como resposta às duras críticas muitas vezes feitas por países subdesenvolvidos nos eventos anteriores, criticando a postura autoritária dos países desenvolvidos ao cobrarem alterações nos modos de produção em países que se desenvolviam com muita dificuldade, enquanto os países europeus resguardavam grande parte da responsabilidade da destruição ambiental nos anos anteriores, construindo suas economias e estruturas em cima desses mesmos modelos de produção poucos anos antes.

“[a carta de Belgrado] constitui um dos documentos mais lúcidos e importantes gerados nesta década. Fala sobre a satisfação das necessidades e desejos de todos os cidadãos da Terra. Propõe temas que falam que a erradicação das causas básicas da pobreza como a fome, o analfabetismo, a poluição, a exploração e dominação, devam ser tratados em conjunto. Nenhuma nação deve se desenvolver às custas de outra nação, havendo necessidade de uma ética global. A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento. A juventude deve receber um novo tipo de educação que requer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escolas e comunidade, entre o sistema educacional e sociedade” (BENEVIDES & SOUZA, 2005, p.532).

Assim, esse evento postulava também a importância da ajuda internacional para a garantia de estruturas materiais em todos os países do globo, em um movimento de cooperação internacional.

Nesse sentido, também passou a ser incentivado e foram incentivados eventos locais sobre o meio ambiente e a educação ambiental, em que as particularidades de cada região eram debatidas com maior profundidade como foi o caso da organização do Seminário Pela Educação Ambiental para América Latina, realizada pela PNUMA junto da UNESCO em 1979.

Em 1991 a PNUMA realizou também um evento importante com o apoio e participação da ONU e de outras organizações não governamentais, na

qual postularam-se diretrizes para a construção de sociedades sustentáveis, propondo nove princípios que serão posteriormente retomados nos PCNs como pontos a serem trabalhados na educação brasileira. Entre eles podemos destacar:

- 1) *Importância de permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente:* a educação ambiental deve compreender e incluir a comunidade na qual as escolas estão inseridas, resultando no treino de habilidades a partir da ação real e ativa dos estudantes em seus meios físicos e culturais.
- 2) *Necessidade de respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos:* sendo um dos temas tratados que mais fogem da lógica meramente utilitaristas que entendem a importância da conservação ambiental apenas com a função de garantir a sobrevivência humana: “trata-se de um princípio ético que reflete o dever de nos preocuparmos com as outras pessoas e outras formas de vida, agora e no futuro” (BRASIL, 1997, p. 31).
- 3) *Melhorar a qualidade de vida humana:* Diversos documentos internacionais da época irão argumentar que não é suficiente que um país atinja determinadas metas de preservação ambiental se sua população carece de qualidade de vida e dignidade humana, cabendo aos países mais ricos oferecerem subsídios para o desenvolvimento de áreas carentes em todo o globo.

Em 1992 ocorreu no Brasil a Conferência Rio-92 com a aprovação da “Agenda 21” paralelamente com outras agendas locais pelo mundo como a Nossa Agenda na América Latina e “Agenda Local” no Brasil, com metas de desenvolvimento sustentável em diversos níveis. Diversos tratados e documentos que citavam a educação ambiental, dentre eles o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, demonstram a recorrência constante do tema nas discussões internacionais.

Vale ressaltar, porém, que entre 1964 e 1985 o Brasil passava pela ditadura militar, em um governo que assumia uma postura negacionista quanto às questões ambientais e que investia em grandes projetos de alto impacto ambiental em nome do desenvolvimento econômico a todo custo e do “milagre econômico”. Nesse sentido, as posições oficiais do governo brasileiro se

opunham frequentemente aos posicionamentos dos órgãos internacionais, por mais que existissem figuras de resistência no país que pensariam ainda na questão ambiental no Brasil. Apesar disso, tais eventos e documentos já produzidos a partir da década de 1960 seriam fortemente incorporados nas políticas públicas e bases curriculares brasileiras ao final do século XX, após a ditadura militar.

Nesse contexto, dentre as políticas públicas e documentos referentes à educação oriundos da década de 90 podemos ressaltar a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em 1996 e dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, sendo que, em ambas, o tema da educação ambiental apareceria, dado que a Constituição de 1988 tornava obrigatória a Educação Ambiental nas escolas brasileiras (art. 225, 1º, VI), apesar de não haver ainda em 1988 políticas claras no Brasil que postulassem um ou mais modelos de educação ambiental oficiais.

Para tecer uma discussão acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi sancionada em 1996, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário olhar esse fenômeno a partir de uma perspectiva histórica, visando compreender as questões que perpassam a construção desse documento legal que estabelece parâmetros para a educação nacional.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, os olhares lançados para as questões que perpassam a educação se transformaram, passando a ser vista como uma questão social importante. As discussões sobre a possibilidade da criação de diretrizes para servirem de embasamento para a educação nacional têm origens na Constituição Federal de 1934 que “colocava a exigência de fixação de diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação” (SAVIANI, 2019), vale destacar que nesse período a palavra “bases” ainda não tinha sido utilizada, contudo, já emergia uma preocupação em organizar a educação, conforme descrito adiante

Com efeito, previam-se normas nacionais, um plano nacional, uma coordenação e fiscalização em âmbito nacional e um colegiado nacional para elaborar o plano e encaminhar e encaminhar a solução dos problemas educativos no país (SAVIANI, 2019).

Em 1937, em meio a um contexto de golpe que consolidou o Estado Novo, ocorreu a promulgação da Constituição de 1937, que apresentava a palavra “bases”, contudo, não era utilizada de forma conjunta às diretrizes, conforme

apresentado no artigo 15, inciso IX “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”.

Um marcador histórico importante que refletiu na ampliação das discussões que versavam sobre a importância de diretrizes para a educação, foi a Constituição Federal de 1946 que definiu a educação como um direito de todas e todos, assim, foi determinado que a União elaborasse um documento com diretrizes e bases da educação, visando garantir o direito à educação. Nesse período, em um contexto político e cultural passando por transformações após a quadra do Estado Novo, foi identificada pela primeira vez os termos “diretrizes e bases” sendo utilizados de forma conjunta.

Embora as discussões e tensionamentos sobre a necessidade de elaborar um documento de diretrizes e bases para a educação nacional tenham iniciado por volta do início das décadas de 1930 e 1940, somente no ano de 1961 a primeira versão da LDB foi aprovada. Contudo, a lei emergiu com muitas fragilidades, dentre as quais, Saviani (2019) descreve adiante:

Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, “o comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” e a insuficiência de escolas”. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do ensino fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação”.

As transformações sociais marcadas pelo golpe militar de 1964, refletiu na necessidade de uma reformulação da LDB.

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, [...] o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (...) porque se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas (SAVIANI, 2019).

Para garantir as reformulações da LDB, foi criado um Grupo de Trabalho, composto por nove integrantes: Padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir

Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires, que, de forma coletiva, trabalharam na Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (SAVIANI, 2019).

Em meio a isso, no ano de 1971, é sancionada a Lei n. 5.962 de 11 de agosto de 1971 que “fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus”, entretanto, a aprovação dessa lei também não favoreceu subsídios para reverter as limitações que existiam no ensino primário, não cumprindo, portanto, o objetivo primário de democratizar a educação para todas e todos (SAVIANI, 2019).

É crucial considerar o contexto político, marcado pelo regime autoritário, em que foi elaborada e, posteriormente, reformulada a LDB,

As modificações introduzidas na organização nacional brasileira visavam garantir a continuidade da ordem socioeconômica mas para isso foi necessário ajustar a educação à ruptura política operada em 1964, assestando, assim, um rude golpe nas aspirações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país (SAVIANI, 2019).

Com o objetivo de criar um documento para regulamentar a educação como direito de todas e todos, o Ministro da Educação Clemente Mariani criou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961, sendo reformulada, posteriormente, pelas leis 5.540/68, 5.692/71. Por fim, foi substituída pela LDB 9.394/96 (CERQUEIRA, SOUZA & MENDES, 2009).

A segunda versão oficializada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi sancionada em 1996, em um cenário de redemocratização brasileira a partir da Constituição de 1988, conforme elucidado adiante:

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. O projeto em pauta propusera uma ampliação dos recursos para educação pública. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se em uma

discussão na Câmara Federal o deputado Jorge Hage como relator do projeto. Com emendas e projetos anexados à proposta original, iniciou-se as negociações formando a defesa pela escola pública em um modelo democrático, prevendo uma maior abrangência ao sistema público de educação, à regulamentação da educação infantil e avanços curriculares ao ensino médio (CERQUEIRA, SOUZA & MENDES, 2009 p. 3).

No processo de elaboração da nova LDB, de acordo com De Oliveira (1997), observam-se duas fases que correspondem à tramitação do projeto na Câmara dos Deputados e no Senado. A primeira começou em 1988, no contexto de abertura política, e vai até 1993 com a sua aprovação pelos deputados. Nessa conjuntura, enxerga-se que a “nova LDB apresenta-se e produz-se de forma diferente das legislações anteriores, cujos projetos são derivados do Executivo. Isso é importante não somente pelo fato de o projeto de LDB ter sido apresentado por um parlamentar, mas porque esse projeto surge da própria sociedade civil” – De Oliveira (1997, p. 817). A segunda, entre 1993 e 1996, depois de anos de muita discussão, ela é aprovada. Entretanto, o referendo ocorre sob a concepção de determinações políticas e econômicas em vigor na época (ALMEIDA & JUSTINO, 2018).

É importante destacar que a nova LDB não perde de vista a constituição e nem o Estatuto da Criança e do Adolescente.

No artigo 3 da LDB são elucidados princípios básicos para orientar o ensino, dentre eles, destaca-se:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

Em relação à educação para a população rural, o documento sinaliza:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No artigo 28 da LDB 9394/96, há o reconhecimento da diversidade sócio-cultural na educação brasileira. Esse artigo possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). O documento é considerado um marco do direito à educação nos territórios rurais. No entanto, nota-se que a prioridade ainda não é a educação para o sujeito que vive no campo, na medida em que visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica.

No ano de 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma coleção de documentos que orientam para os conteúdos curriculares, temas e possíveis práticas que devem ser adotadas pelas escolas de nível básico no Brasil a fim de garantir sua qualidade e sistematização, sendo divididos em volumes específicos para cada matéria (matemática, ciências naturais, história, geografia, artes, língua portuguesa), além de volumes específicos com temas que devem ser trabalhados de forma transversal e interdisciplinar no programa escolar, dentre eles um denominado Meio Ambiente e Saúde, para qual daremos especial atenção.

Dentre os objetivos gerais diversos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino sobre Meio Ambiente e Saúde, separamos duas

que se interligam com mais clareza com o tema da educação ambiental e a importância do contato com a natureza e a educação ao ar livre nas escolas para uma formação integral dos alunos. Para esse documento, a PCN existe para propor práticas:

1. “para que os alunos sejam capazes de compreender a cidadania como participação social e política, assim como **exercício** de direitos e deveres políticos, civis e sociais, **adotando, no dia-a-dia, atitudes** de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.
2. “para o aluno perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, **contribuindo ativamente** para a melhoria do meio ambiente”.

Assim, observamos através dos termos e verbos utilizados que existe nesses documentos uma ênfase na atitude, na prática do exercício da cidadania, não apenas o desejo de ensinar conteúdos: espera-se que os alunos assumam atitudes e práticas frente suas realidades. Porém, como formar alunos atuantes na melhoria do meio ambiente e das suas realidades, sem que eles se envolvam efetivamente com esse meio? e sem cultivar significados e afetos com a natureza e apenas através de aulas teóricas dentro das salas de aula?

Os objetivos da PCN pressupõem, assim, uma prática de cuidado e de envolvimento social com o meio físico e social, mas que na prática não ocorre na maioria das vezes, por diversos motivos possíveis.

“Para isso [educação ambiental efetiva] é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha trabalhar com atitudes (...) Comportamentos “ambientalmente corretos” serão aprendidos na prática do dia a dia na escola” (BRASIL, 1997, p.29).

Além disso, a questão do meio ambiente na PCN aparece como um tema transversal, que deve permear toda prática educativa, como defendido nos documentos e estudos produzidos pela UNESCO em 1986 e citados anteriormente neste trabalho. Dessa forma, no volume 9 da PCN, referente ao Meio Ambiente e Saúde, é afirmado: “os educadores deverão considerar sua natureza interligada às outras áreas do currículo e necessidade de serem tratados de modo integrado, não só entre si, mas entre eles e o contexto

histórico e social em que as escolas estão inseridas.” (BRASIL, 1997, P. 15-16)

A lei de número 9.795, assinada em 1999 se utilizará dessas mesmas concepções de educação ambiental presente nas discussões internacionais e na PCN para dispor sobre a instituição de uma política nacional de educação em prol da defesa do meio ambiente, definindo as obrigações que devem ser tomadas por diversas instituições brasileiras como escolas, empresas, instituições públicas e privadas, veículos de comunicação de massas, além dos governos municipais, estaduais e federal. Assim o documento define a educação ambiental como “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999), sendo uma formação que deve se dar em todas modalidades de ensino, de forma formal, não-formal e informal. Essa lei reforça também a necessidade de uma educação ambiental que seja “humanista, holístico, democrático e participativo”, que permita aos sujeitos compreender o meio ambiente como integrado ao meio social, econômico e cultural podendo pensar sobre as diferentes questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais, respeitando a pluralidade e à diversidade individual e cultural, o que reforça o que já é abordado na PCN sobre a importância de compreender as diferentes visões sobre o meio ambiente por distintos grupos sociais:

“Toda riqueza de soluções, expressões culturais de concepções de mundo, de vida em sociedade presentes nos milhares de povos contemporâneos, bem como em suas histórias, constitui igualmente [a diversidade biológica] patrimônio que interessa a toda a humanidade conservar (...) no sentido de valorizar, respeitar e permitir a continuidade do processo histórico-cultural de cada povo, ao invés de aculturá-lo, impondo-lhe condições de vida que exijam o abandono dos meios de subsistência e de produção cultural que lhe são próprios” (BRASIL, 1997, p. 33).

Apesar do avanço na visão sobre a educação ambiental, podemos observar que tais documentos possuem um foco especial na preservação ambiental para promoção da saúde física e garantia de preservação da espécie humana, mesmo que citando também a questão da necessidade de um ambiente sadio para uma vida digna, e ainda se atém pouco ou nada ao potencial do contato

com a natureza para um desenvolvimento integral do estudante e como modo de educar, sendo predominante ainda um discurso muito biológico na questão dos benefícios para os indivíduos e utilitarista a respeito da natureza.

Ainda sim, é inegável que as propostas observadas nos projetos de educação acerca do meio ambiente ainda enfrentam obstáculos para serem postos de fato em prática e por mais que a PCN critique os vieses puramente conteudistas e teóricos adotados para a educação ambiental, ainda não propõe claramente propostas possíveis, se atentando mais aos conteúdos transversais que podem ser trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, as práticas de educação ao ar livre e em contato com a natureza possuem um grande potencial para contribuir na diversificação das práticas educativas de educação ambiental, como é comprovado por diversos estudos que indicam que a maior quantidade de experiências significativas ao ar livre na infância tendem a produzir adultos mais preocupados e envolvidos com a proteção do meio ambiente¹.

Pedagogia freireana e a Educação Ambiental

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro que teve inegavelmente uma grande influência no pensamento de diversas produções teóricas sobre educação no Brasil e no mundo e apesar de não falar com profundidade a respeito da educação ambiental ou na natureza, muitos pesquisadores argumentarão que a obra de Freire fala de um método e de uma concepção de indivíduo, de educação e de mundo que tem muito com o que contribuir para pensar a educação sobre o meio ambiente. Assim, autores atuais defendem que cabe a nós repensar como os conceitos desenvolvidos por esse autor e suas propostas sobre a práxis pedagógica podem ser utilizados para pensar as novas realidades que vão se colocando nos últimos anos.

“Os textos freirianos como um todo nos interpelam a discutir e redimensionar a práxis educativa. Mas, ao mesmo tempo, implicam dialogar com o autor para reinventá-lo, atualizá-lo, reinterpretá-lo, como era o seu desejo. Portanto, pesquisar Paulo Freire é ir além de sua escrita, mas sempre em sua companhia. É buscar estar atento aos temas emergentes com os quais se preocuparia ele” (CARNEIRO & DICKMANN, 2012, p. 88).

Além disso, vale ressaltar que o Instituto Paulo Freire tem sido um grande

¹ Ver Wells & Lekies, 2006; Broom, 2017 e Nisbet et al, 2008.

polo de produções acadêmicas sobre a ecopedagogia, indicando que o legado do autor tem sim relevância para esse tema e, assim, vão se formando produções teóricas, principalmente baseadas na obra *Pedagogia da Autonomia* de 1996, que irão pensar no potencial do pensamento freireano para refletirmos sobre a educação ambiental e a importância da educação com a natureza por meio de conceitos como Educação Bancária, Cidadania e Consciência Planetária e Ética Universal.

Primeiramente, Carneiro & Dickmann (2012) abordaram, em seu artigo “Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra *Pedagogia da Autonomia*”, a noção de sujeito freireana que nega a dicotomia entre humano e natureza e humano e seu meio social e físico (ideia de natureza que, inclusive, se aproxima das noções presentes em comunidades indígenas como trabalhadas anteriormente nesta dissertação). O ser humano seria um ser relacional, e por isso tão necessária uma consciência de si e do mundo para que os educandos desenvolvam o senso de pertencimento e de necessidade de proteção do meio em que estão inseridos.

Na concepção freiriana, então, a educação ambiental deve ser social, política e ética, valorizando a democracia e a participação social na política; os alunos são convidados a pensar e engajarem-se na transformação da realidade.

“Ela [ecopedagogia] só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje.” (GADOTTI, 2009, p.12).

Assim, o método de Paulo Freire (“método” utilizado aqui não como conjunto de técnicas mas como um modo de pensar o fazer do educador), então, valoriza a reflexão e a ação e pressupõe uma educação que produza mudanças sociais reais, assim como as políticas de educação ambiental brasileiras pressupõe, se opondo assim ao que ele denomina de educação bancária.

² Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf

Além disso, um aspecto interessante da obra de Paulo Freire que nos permite pensar o papel da natureza para a educação no ambiente escolar é a preocupação do autor com a curiosidade epistemológica pela aprendizagem crítica a partir de uma curiosidade que surge inicialmente por parte dos educandos e que não é apenas imposto.

Dessa forma, através da educação, a curiosidade ingênua, a curiosidade indagadora ou inquietação natural de todo humano, pode ser criticizada e aí se torna, em um processo de superação, em curiosidade epistemológica com métodos de pesquisa, sendo os elementos naturais, cheios de cores e movimentos, um grande gerador de curiosidade e maravilhamento, principalmente nas primeiras idades.

“O que até então, para nós, eram simples brincadeiras de criança no contato com a natureza, com brinquedos muitas vezes construídos com elementos naturais, em brincadeiras ao ar livre, com olhar de encantamento para os ambientes naturais que tivemos oportunidade de explorar, experimentar e sentir de corpo inteiro, adquiriu caráter científico e fundamenta nossa práxis educativa.” (SILVA & SUSANO, 2020, p.130).

Dessa forma, a experiência na natureza é potente no ensino de diversos conteúdos científicos e teóricos, para além do escopo unicamente da educação ambiental, ao mobilizar afetos e interesses que potencializam os processos de aprendizagem.

“Na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito, percebemos que os afetos surgem a partir dos encontros entre corpos infantis e o mundo natural de forma indissociável. Por isso, é urgente pensar e refletir sobre o brincar em ambientes naturais como potencializador e propulsor do desenvolvimento infantil. Ao observar as crianças brincando livres pelos espaços da escola, a natureza presente no lugar ganhava sentido, desejo, prazer e inteireza de meninos e meninas na Educação Infantil.” (SILVA & SUSANO, 2020, p.130).

Ainda sobre a importância de respeitar e ouvir os interesses e desejos indicados pelos educandos, Silva e Susano (2018, p. 132) apontam:

“Sendo o desejo – como afirma Espinosa- o móbil fundamental da afetividade humana; (...), podemos perguntar; que seres

estarão sendo formados em escolas que não “escutam” os desejos infantis, que impedem as crianças de se manterem conectadas com o universo de que são parte; que, portanto, não respeitam as crianças em seus direitos ao desenvolvimento pleno?” (apud TIRIBA, 2018, p.192).

Além disso, Moacir Gadotti, autor muito influenciado pela teoria de Freire, vêm a postular o que ele define como Pedagogia da Terra, trabalhando termos como de cidadania e consciência planetária que se assemelha aos valores defendidos pela UNESCO e pelos órgãos internacionais de forma geral nos debates anteriormente citado a respeito da proteção ambiental. Porém, o autor aqui adota tais conceitos em um sentido mais amplo, no que ele chamaria de ecopedagogia, criticando noções hegemônicas de defesa do meio ambiente que ingenuamente (ou intencionalmente) ignoram os aspectos históricos e políticos em torno da temática.

Assim, podemos concluir que não são os argumentos centrais dos textos de Paulo Freire em si que versam exatamente e diretamente sobre a educação ambiental, mas os métodos e visões de mundo e de educação que nos permite pensar, a partir de sua teoria e de seus sucessores, práticas de educação ambiental ou de educação de outros tantos conceitos no contato com a natureza. Apresenta-se, a seguir, um dos projetos desenvolvidos pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra, em Zâmbia.

PROJETO DO MST DE ALFABETIZAÇÃO E AGROECOLOGIA NA ZÂMBIA: LUSAKA, EASTERN E WESTERN.

A Alfabetização e Agroecologia na Zâmbia é um projeto de 3 meses que começou durante a pandemia de Covid-19, em maio de 2021. O projeto surge do esforço do Partido Socialista, atuante no país, de promover uma melhoria na vida da população mais pobre por meio da alimentação saudável e geração de renda. Além disso, a alfabetização da população é de extrema importância para que a população tenha acesso a direitos como saúde, alimentação, educação entre outros. “Para tanto, contam com a contribuição da Brigada Internacionalista do MST, que junto com os companheiros do partido realizam oficinas e formações de práticas agroecológicas concomitantes com as aulas de alfabetização” (MST, 2021). A justificativa do projeto é que:

A importância da campanha se dá na medida em que mais de 50% da população zambiana não sabe falar, ler e nem escrever em inglês. A Zâmbia é um país com mais de 72 línguas oriundas das migrações Bantu que deram origem à diversidade de povos existentes hoje no país. Contudo, a alfabetização em inglês é necessária para que a população possa acessar serviços e direitos básicos de saúde, educação e cidadania, dentre outros. (MST, 2021. p.2).

Em relação a metodologia e local de ocorrência, segundo o MST (2021), “Baseada no método Ler, Falar e Escrever as Palavras e o Mundo”. A Campanha de Alfabetização e Agroecologia Fred M Membe, coordenada pela Brigada Internacionalista do MST Samora Machel e pelo Partido Socialista (SP), ocorre em três províncias da Zâmbia: Lusaka, Eastern e Western. Os protocolos de higiene, o contato com a natureza (perceptível nas imagens) e o acesso à vacina foram aliados na proposta educativa do MST nas províncias.

Uma das questões mais importantes que surgiu logo no começo do planejamento da campanha foi a respeito das medidas protetivas e sanitárias para evitar o contágio pelo coronavírus. Desde o ano passado a Brigada Samora Machel vem realizando um trabalho de conscientização, fabricação e distribuição de materiais de higiene, os chamados “Hand Sanitizer”, e máscaras para a população. Antes do começo da campanha, todos os Brigadistas do MST foram orientados a se vacinar por meio do consórcio da Covax que tem doado doses da Astrazeneca para diversos países da África. A mesma orientação foi repassada para os membros do Partido Socialista da Zâmbia que estão diretamente ligados à campanha. Com o início da campanha, foram distribuídos kits de proteção contra o coronavírus junto com os materiais didáticos. As turmas contam com um número limitado de pessoas dentro dos parâmetros de segurança estabelecidos pelo país, mas sobretudo pelo MST e pelo Partido Socialista. A campanha segue a passo firme compartilhando esperança com a população zambiana, mas sem descuidar da saúde para melhor cuidar das pessoas (MST, 2021. p.4).

Vale ressaltar a forte influência de Paulo Freire na metodologia de ensino e nas lutas políticas realizadas pelo MST e pelo Partido Socialista na Zâmbia e na formação desses trabalhadores (as) do campo junto às suas crianças. Essa influência de Freire nas concepções e práticas é perceptível nas imagens que

trazem fotos de cartazes com seu rosto estampado segurado por trabalhadores (as) do campo. Além disso, as imagens também mostra esses alunos e alunas realizando atividades educativas em contato com a natureza com o objetivo de promoção da alfabetização e letramento dessa camada social de pessoas que precisam ter seu direito à educação e natureza garantido através de práticas educativas que ressignificam as relações com a natureza em ótica contrastante e militante a perspectiva predatória capitalista.

Figura 71 - Imagem de um trabalhador e estudante do campo segurando um cartaz com a imagem de Paulo Freire.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 72 - Mulheres, trabalhadoras e estudante carregando seus livros.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada>

Figura 73 - Atividades educativas em contato com a natureza.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 74 - Manifestação política através de uma intervenção artística no solo com uso de materiais naturais.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 75 - Atividades educativas em contato com a natureza: Alfabetização.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 76 - Atividades educativas em contato com a natureza: Alfabetização.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 77 - Atividades educativas em contato com a natureza: Alfabetização.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 78 - Atividades educativas em contato com a natureza: Alfabetização.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

Figura 79 - Atividades educativas em contato com a natureza: Alfabetização.



Fonte: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciada/>

CAPÍTULO 8

MAPEAMENTO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ATIVIDADES ESCOLARES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA NO BRASIL

A retrospectiva historiográfica da Educação com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza - AEALCN - desta pesquisa encerra-se com o este capítulo. Assim, realizamos um levantamento e mapeamento de escolas de ensino fundamental contemporâneas que têm estas práticas regularmente, segundo o que encontramos. Trata-se de um levantamento inicial pois a tarefa revelou-se enorme e, mesmo recortando apenas o território brasileiro, impossível de ser cumprida com os recursos e tempo exíguos que tivemos. Muitas das fontes que nos foram indicadas não puderam ser utilizadas ainda por isso. Com certeza, este trabalho está apenas começando e será possível, em breve, ampliar as informações sobre esse tema.

Embora os resultados alcançados tenham caráter exploratório, revestem-se de relevância pelo pioneirismo que nos parece ter, pois não encontramos indícios de haver trabalhos similares disponíveis.

As listas de escolas da rede regular de ensino que utilizamos como fonte têm um caráter mais amplo: são catálogos e mapas de experiências educativas inovadoras ou de educação integral. Além disso, não se restringem a escolas de ensino fundamental como fazemos, arrolando também instituições de educação infantil, de ensino não-formal e outras. Deste modo, exigiram um trabalho cuidadoso de triagem. Pesquisamos, também, a partir de informações fornecidas por profissionais qualificados que entrevistamos. Ao final, nosso levantamento abrangeu 39 instituições, que foram listadas e plotadas em um mapa do Brasil para ser possível visualizar sua distribuição geográfica.

A partir do longo trabalho historiográfico que o levantamento e mapeamento encerram, entendemos que nas redes oficiais de escolas ligadas a povos tradicionais - de educação indígena, quilombola e do campo - certamente encontra-se uma riqueza de experiências de AEALCNs. Assim, fizemos também um levantamento de dados numéricos e de distribuição territorial destas, precedido de suas definições constantes no site do Ministério de Educação e Cultura - MEC - do Brasil e em documentos oficiais publicados por seu órgão Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira - INEP.

Há experiências internacionais que poderão, no futuro, ser objeto de ampliação deste levantamento, como indicam achados de nosso trabalho historiográfico como um todo, informações oferecidas pelos profissionais que entrevistamos e, também, um mapeamento que encontramos na internet. Trata-se do mapa da rede REEVO, de experiências educativas não convencionais - que também exigirá um trabalho cuidadoso de triagem.

Iniciamos a pesquisa do panorama atual do ensino fundamental com AEALCN realizando buscas na internet. Percebemos que, aparentemente, há uma ausência de bases centralizadas de dados acerca das escolas que utilizam estas atividades como parte de suas práticas cotidianas - um indicador de que talvez não haja redes com esta questão em seu centro.

Essa lacuna nos levou a indagar o porquê de tais dados estarem dispersos e pouco disponíveis, incluindo em órgãos oficiais da educação brasileira. Com isso, pensamos que este início de centralização de informações poderá contribuir para a expansão do espaço da natureza na vida escolar. A maior facilidade de acesso e circulação de conhecimentos e a formação de redes de experiências - não só existentes, mas também bem sucedidas - tem um relevante potencial nesse sentido.

Iniciamos nossas buscas a partir de listas presentes na internet que tinham, como critério principal de seleção das instituições arroladas, a ideia de inovação no sistema de educação.

No decorrer das observações, percebemos diferenças relevantes de concepções acerca de sentidos e objetivos das atividades em contato com a natureza, entre as diferentes escolas. Entendemos que seria necessário apontar minimamente tais particularidades ao invés de ter todas como um grupo homogêneo. Para isso, criamos e utilizamos um sistema classificatório conforme o grau de profundidade da concepção de relação integrada humanidade-natureza que nos pareceu fundamentar suas atividades AEALCNs em uma escala de 1 a 3: Escolas do tipo 1; 2 e 3, a saber:

Escolas do tipo 1: no projeto pedagógico dessas escolas, a natureza é trazida como tema a ser debatido, como assunto que demanda estudo, reflexões e ações diante da degradação ambiental e os prejuízos à humanidade que acarreta. As atividades em contato com a natureza

são utilizadas para melhor compreensão da importância da natureza. Entretanto, não encontramos sinalizadores da noção de pertencimento humano ao mundo natural. Pareceu-nos haver um viés utilitarista do meio ambiente, trazendo-se temáticas como preservação e sustentabilidade provindas de uma ideia de “cuidar para usar”, o que difere da compreensão da relação de pertencimento humano à natureza, de sermos parte dela tanto quanto os outros seres vivos ou inanimados.

Escolas do tipo 2: neste grupo estão escolas que nos pareceram compreender nossa pertença à natureza. Valorizam a conexão com o ambiente natural e procuram promovê-la no espaço escolar. Entretanto, não identificamos uma profunda integração com o conteúdo curricular como um todo, mantendo fronteiras entre disciplinas do currículo regular e suas AEALCNs. Deste modo, conteúdos como Língua Portuguesa, Matemática e História, por exemplo, que poderiam ser ensinados no ambiente externo, são oferecidos em sala de aula, sem integração aparente com o que se trabalha ao ar livre.

Escolas do tipo 3: nestas escolas, identificamos a concepção do ser humano como parte da natureza e a experiência e os conteúdos escolares aparecem integrados a ela. Além de trabalharem noções de pertencimento e continuidade com os ambientes naturais, abordam o conteúdo curricular da BNCC utilizando AEALCNs, de forma integrada. Assim, demonstram compreender e utilizar o amplo potencial educativo do contato com a natureza.

Foi escolhido o formato de planilha para organizar as informações, o que facilita a comparação entre Estados e tipos de escola, dentre outros critérios. As escolas selecionadas, isto é, instituições de ensino fundamental que apresentam, na forma de ensino, uma nítida preocupação em oferecer a seus estudantes o contato com a natureza de forma cotidiana (diferente das que o fazem episodicamente), foram caracterizadas com base: no Estado em que se localizam, se são da rede pública ou privada, se rurais ou urbanas e se foram encontradas por estarem em listagens de instituições e projetos voltados à educação, como o Movimento de Inovação na Educação, o Programa Escolas 2030 e a organização sem fins lucrativos Ashoka.

A coluna mais detalhada da planilha é a que utilizamos para justificar não só o porquê inserir a escola no mapeamento, mas também para explicar a sua classificação como 1, 2 ou 3. Para dar corpo a essa parte foram utilizadas as fontes de divulgação fornecidas pelas escolas, a exemplo de sites e redes sociais. Quando disponível, fizemos a leitura do projeto pedagógico das instituições, o que permitiu uma ideia mais concreta das atividades ao ar livre. Imagens e textos voltados para divulgação em geral também serviram de alicerce para o entendimento das concepções e práticas das escolas. É importante ressaltar que essa presença ou não de informações ao alcance do público também foi um filtro perante o número inicial de escolas analisadas. Foi feita uma varredura dessas informações como um todo, proporcionando a elaboração de um perfil para cada instituição.

Nessa mesma planilha indicamos as redes sociais e websites de cada escola encontrados, servindo não só como possível meio de contato, mas também como um demonstrativo das experiências feitas nestas instituições.

A fim de possibilitar uma melhor visualização dos resultados encontrados e dando maior concretude à distribuição espacial das escolas identificadas, elaboramos também um mapa, setorizado com cores diferentes para cada uma das cinco regiões do país. Cada ponto representa uma instituição de ensino de nossa lista.

Durante o levantamento de escolas que se enquadram nos critérios estipulados, entramos em contato com redes de educação distintas da regular, que se diferenciam não só pela questão geográfica, mas principalmente pela formulação curricular, em decorrência de particularidades culturais. São redes voltadas a povos tradicionais, que têm a pertença humana à natureza no âmago de suas concepções e experiências cotidianas: as escolas de educação indígena, quilombola e do campo. Apesar de provavelmente oferecerem o contato com a natureza como parte do processo de aprendizagem, entendemos que não poderiam integrar a mesma planilha das instituições de ensino regular. Isso tornaria homogêneas características que precisam ser consideradas com a devida especificidade.

Trabalhamos cada uma destas redes em separado, iniciando a parte referente a cada uma delas com sua definição. A seguir, apresentamos a quantidade de escolas e sua distribuição regional por rede, finalizando com um mapa, que permite visualizar sua localização.

RESULTADOS

Serão expostos por rede: escolas de ensino regular, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação escolar do campo. Lembramos que este estudo se restringe ao Brasil.

Escolas de ensino regular

Como apontado anteriormente, neste estudo levantamos 39 escolas de ensino fundamental, que arrolamos juntamente com diversas informações sobre elas em uma planilha. Reiteramos que se trata de um estudo exploratório e que há muitas fontes mais a serem consultadas e outras maneiras de ampliá-lo futuramente, como um chamamento público bem divulgado. A planilha de escolas de ensino regular com AEALCN pode ser acessada em <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vQWEFktJR65LZVPGczzG8YR8Ab3Z8Dy3yEI4ZoTWjbM/edit?usp=sharing>

Figura 80 - Mapa de escolas de ensino regular com AEALCN.



Fonte: Acesse o link.

Educação escolar do Campo

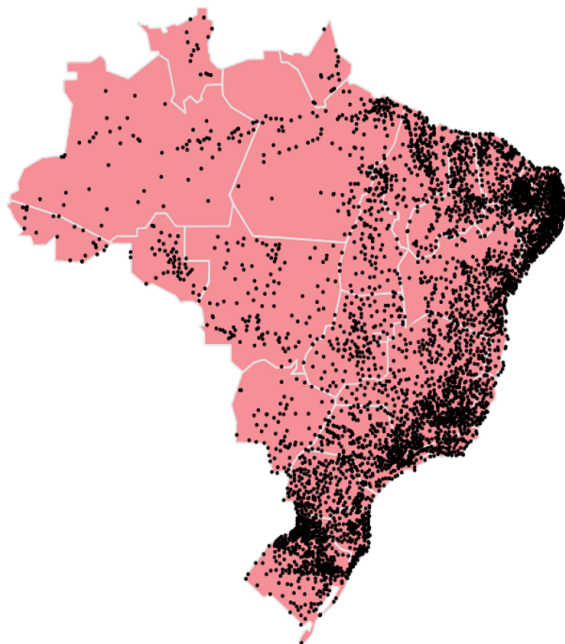
Mais do que simplesmente uma educação oferecida em zonas rurais, o conceito de escola do campo foi formulado a partir da iniciativa de movimentos populares de trabalhadores do campo, em busca de políticas públicas específicas para populações não-urbanas. Ou seja, propõe-se a ser uma educação que emana da população trabalhadora do campo e deve contemplar suas características e interesses.

Assim, tem a proposta de abordar assuntos relacionados à educação das populações rurais de diferentes grupos: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, entre outros. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, contempla uma gama de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana.

Quantidade de escolas

Conforme o Censo de 2020, (vide infográfico <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/infografico-populacao-do-campo-indigenas-e-quilombolas.html>), existem 54.403 escolas em terras rurais, das quais 7.992 utilizam material pedagógico específico para educação escolar do campo. A região Nordeste se destaca, abrigando 3.243 (40,6%) dessas escolas. Esse dado explicita que 85,3% das escolas rurais não dispõe do recurso didático diferenciado.

Figura 81a - Mapa de distribuição geográfica (2021) das escolas em territórios rurais em geral.



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2021).

Educação Escolar indígena

Estas escolas foram propostas de modo a oferecer uma educação escolar específica, intercultural, comunitária e bilíngue, de forma a reafirmar identidades étnicas, bem como a valorização disso, sem deixar de lado o acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional. A população indígena no Brasil está hoje estimada entre 350 e 500 mil indivíduos destas etnias em terras indígenas, segundo agências governamentais e não-governamentais. Não há informações sobre indígenas urbanizados, embora muitos destes preservem suas línguas e tradições.

Quando esta nova rede de ensino foi implementada, o Conselho Nacional de Educação definiu alguns elementos para a organização, estrutura e funcionamento de suas escolas, abrangendo tanto questões de localização quanto de conteúdo curricular. Precisam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, atendendo exclusivamente a elas, por meio do ensino bilíngue: ministrado em suas línguas maternas e em português. Devem

ser autônomas, com processos e métodos de ensino próprios elaborados com a participação da comunidade indígena em questão, levando em consideração suas estruturas e práticas socioculturais, atividades econômicas e formas de produção de conhecimento. Toda a estruturação da escola, o que inclui os materiais didático-pedagógicos a serem utilizados, deve estar de acordo com o contexto sociocultural de cada povo, mas também nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Conforme o INEP (2021),

“A educação escolar indígena é oferecida exclusivamente para alunos indígenas, por professores prioritariamente oriundos das respectivas comunidades. As escolas indígenas estão localizadas em terras ocupadas por comunidades indígenas, independentemente da situação de regularização fundiária, que podem se estender por territórios de um ou mais estados, ou em municípios contíguos”.

Quantidade de escolas

Conforme o Censo de 2020 (vide infográfico <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/infografico-populacao-do-campo-indigenas-e-quilombolas.html>), existem 3.363 escolas em terras indígenas, das quais 1.214 utilizam material pedagógico específico para Educação Indígena. Esse dado explicita que 63,9% das escolas indígenas não dispõe do recurso didático diferenciado.

Sua distribuição regional (escolas que utilizam o material didático específico) no Censo mais recente é a seguinte:

Norte: 673 (55,4%)

Nordeste: 265 (21,8%)

Centro-Oeste: 161 (13,3%)

Sul: 77 (6,3%)

Sudeste: 38 (3,1%)

TOTAL: 1.214

A região Norte se destaca, abrigando 673 dessas escolas que usam materiais específicos, ou seja, 55%. A região Sudeste, por sua vez, é a que apresenta o menor número de instituições deste tipo, contando com 38 escolas destas, apenas 3,1%.

Figura 81b: Mapa de distribuição geográfica (2021) das escolas em territórios indígenas em geral.



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2021).

Localizamos no site do INEP uma planilha de escolas deste tipo, com endereço e telefone de cada uma, publicada em 2005. Sua potencialidade de utilização futura para melhor compreender esta modalidade de ensino fez com que a incluíssemos em nossas Referências.

Educação escolar quilombola

Inicialmente, é preciso esclarecer a diferença entre dois conceitos que têm nomes parecidos. Um deles é “educação quilombola”. De caráter amplo, acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre todos. Por sua vez, “educação escolar quilombola” refere-se especificamente à escolarização. Visa a uma aproximação entre os saberes da comunidade e os conteúdos curriculares contidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

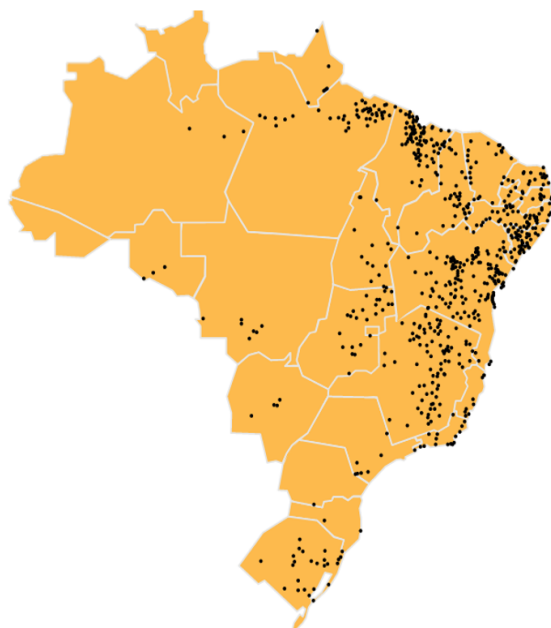
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica definem que a Educação Escolar Quilombola requer uma pedagogia própria, com respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade. A formação de seu quadro docente e os materiais didáticos

e paradidáticos devem ser coerentes com estas particularidades, ao mesmo tempo que observar os princípios constitucionais, a base nacional comum curricular e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. Deve ser oferecida nas escolas quilombolas e também nas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem. Isso envolve a noção de territorialidade, além do conceito de ancestralidade. Considerou-se que as comunidades remanescentes de quilombos apresentam suas próprias dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais, que derivam das particularidades históricas e geográficas de sua origem e desenvolvimento.

Quantidade de escolas

Conforme o Censo de 2020, houve 260.087 matrículas de estudantes em escolas quilombolas em todo o Brasil, abrigados em 2.523 instituições. Dessas escolas, no entanto, apenas 365 utilizam materiais pedagógicos para a Educação das relações étnico-raciais. A maior concentração regional se dá no Nordeste.

Figura 82 - Mapa de distribuição geográfica (2021) das escolas que atendem a comunidades quilombolas em geral.



Fonte: Movimento Todos pela Educação (2021).

DISCUSSÃO

Realizar este levantamento levou-nos a perceber que, embora aparentemente a presença de AEALCNs cotidianas no ensino regular seja incipiente, existem numerosas escolas deste tipo que as utilizam, distribuídas em regiões diversas do país. Este trabalho teve pouco mais de quatro semanas para ser realizado e por apenas duas pessoas, sem dedicação exclusiva e via internet. Isto sinaliza a possibilidade de ser localizado um número muito maior de escolas regulares de ensino fundamental com esta característica.

Na internet há grande volume de pesquisas possíveis de serem feitas futuramente, potencial ainda maior quando consideramos que sabemos, informalmente, de várias instituições elegíveis que não encontramos na internet. Ou seja, esta é uma fonte limitada. Como nosso levantamento indicou que escolas particulares costumam ter sites com frequência bem maior do que escolas públicas, podemos pensar que instituições de ensino público listáveis

que não encontramos na internet são, possivelmente, muito mais numerosas do que as particulares.

A grande concentração das escolas regulares que encontramos na Grande São Paulo e arredores pode ser o que realmente acontece no país, pois utilizamos muito uma fonte que realizou grande parte de seu trabalho de arrolamento de escolas inovadoras utilizando o que foi feito em um órgão federal: o Ministério da Educação - MEC. Mas também pode ser indicativa de termos uma amostra viesada pelo fato das pessoas que se dedicaram a estas buscas pertencerem à região em que está o maior número de instituições. De todo modo, é preciso pesquisar mais outras áreas do Brasil para sanar esta dúvida importante.

As fontes que pesquisamos foram, principalmente, listas de experiências educativas caracterizadas por concepções e práticas não convencionais - um universo pequeno, dentro do panorama geral do ensino regular brasileiro. Mesmo entre elas, a proporção das elegíveis para nosso levantamento foi pequena. Por exemplo: das 70 escolas de ensino fundamental do site do Movimento de Inovação na Educação, apenas 28 foram selecionadas. Outro exemplo: das 28 escolas de ensino fundamental do site do Centro de Referências em Ensino Integral - CREI, apenas 14 aparentam ter AEALCNs.

Refletimos a respeito do quanto a ideia de que as AEALCNs são uma inovação é correta. Nossa pesquisa historiográfica mostrou que não, encontrando-as desde o início do período estudado: a década de 1900. No entanto, iniciar a busca por escolas que as utilizam na atualidade por redes de escolas inovadoras mostrou-se útil porque o ensino convencional, hegemônico, tende a acontecer entre quatro paredes somente, com exceção de aulas de Educação Física.

Foi estimulante encontrar 39 escolas regulares com AEALCN¹, considerando o tempo exíguo e o restrito número de acessos à internet. A isto soma-se o fato de que, dentro da escala de 1 a 3 que utilizamos para classificar o grau de profundidade da concepção de relação integrada humanidade-natureza que fundamentam suas práticas, 20 delas alcançaram o maior grau (3), 15 o grau intermediário (2) e apenas 4 nos pareceram estar em um momento de conceituação

¹ Como indicado anteriormente, a planilha com estas escolas e diversas informações sobre elas estão em <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1vQWEFktJR65LZVPGczG8YR8Ab3Z8Dy3yEI4ZoTWjbM/edit?usp=sharing>

ainda superficial (1).

Por outro lado, revelou-se o quão incipiente parece ser a presença destas experiências no ensino fundamental regular, mesmo entre escolas inovadoras. Há muito o que avançar, portanto, na disseminação das práticas escolares ao ar livre e em contato com a natureza no ensino fundamental regular.

A importância desta disseminação, diante da baixa frequência destas práticas, ganha fundamento legal quando verificamos que o primeiro artigo (Art. 7o.) do Capítulo I do Título II do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, reza o seguinte:

A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003. p. 14).

Chamou-nos a atenção o fato de não termos encontrado indícios de que as instituições selecionadas se organizam em grupos, eventos ou outras formas de articulação e encontro que propiciem trocas sistemáticas voltadas às AEALCNs. Embora a maioria delas pareça conectada a redes de Educação que transcendem o modelo escolar mais comum (foram localizadas principalmente via sites especializados em instituições assim), não parecem ter uma organização específica em torno da temática de Educação e Natureza. É possível que as experiências se desenvolvam de modo predominantemente individual.

Assim, entendemos que este levantamento pode ser um instrumento de construção de redes com este foco. O ideal será ampliá-lo futuramente, o que poderia ser feito por meio de novas pesquisas, explorando potenciais fontes que localizamos mas não tivemos tempo de utilizar, ou por chamada pública de ampla divulgação, entre outras maneiras. Seria relevante investir em tecnologia para dar, a nosso levantamento e mapeamento, uma apresentação mais atraente e funcional, como transformá-lo em um site contendo uma listagem com mais riqueza de informações, com filtros e boa navegabilidade, e um mapa com pontos/escolas ou regiões que pudessem ser acessadas com um “clic” no local do mapa - a exemplo do site do Movimento de Inovação na Educação, a primeira de nossas fontes.

Trabalhamos com o território brasileiro porque foi o possível nas condições

de realização da atual pesquisa. Localizamos uma fonte internacional que pode ampliar essa extensão geográfica, possibilitando novas descobertas, percepções e caminhos de expansão deste tipo de trabalho escolar. Trata-se da REEVO, uma rede colaborativa de educação não convencional.

Nossas pesquisas na fonte oficial primordial, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, revelou o peso da política vigente, com suas prioridades, projeto de sociedade e de lugar no mundo para o Brasil. Em 2006, quando tínhamos um governo democrático com um projeto de Brasil soberano e elevação do nível de ensino das camadas populares brasileiras, encontramos informações e dados abundantes e bem organizados, facilmente acessíveis e compreensíveis, sobre os três tipos de Educação escolar de povos tradicionais previstas na LDB que procurávamos: Indígena, Quilombola e do Campo. Na atualidade, no entanto, o site do INEP-MEC nos ofereceu pouca informação e o que tinha era genérico, difuso e muito difícil de entender. Por exemplo: em 2006 chega-se à minúcia de listar escolas de educação indígena uma por uma, dando nome, endereço e meio de contato, enquanto atualmente apenas encontramos o número de escolas de cada um desses três tipos em cada macrorregião brasileira. Há, ainda, o link de um levantamento feito por uma organização da sociedade civil, a Todos pela Educação, bem apresentado e de boa qualidade, porém sem a quantidade e clareza de informações que encontramos no site do INEP-MEC em 2006. Entendemos que se trata de desdobramento de uma política de governo que pouco investe em Educação, de caráter neoliberal. Tende a terceirizar funções do Estado e revela, na sonegação de informações e análises à sociedade, seu caráter autoritário. Ou seja, o desenvolvimento de pluralidade e inovação em Educação, além da própria Educação em geral, passa pela democracia.

Ao examinarmos o número de instituições das redes de educação escolar voltadas a populações/culturas tradicionais que estão previstas na LDB, isto é, as do campo, indígena e quilombola, encontramos números muito significativos. São 7.990 do Campo, 1.214 indígenas e 365 quilombolas. Considerando que a pesquisa historiográfica indicou estes modelos educacionais como fontes potencialmente ricas de AEALCN e de concepções avançadas sobre a importância do contato com a natureza no desenvolvimento integral, temos um indicativo de haver um vasto cabedal a ser conhecido e fruído por quem se interessa pelo tema de Educação e natureza. Não sabemos quantas são as

escolas de ensino regular que abraçam esta temática. Há um vasto caminho a percorrer para que o saibamos. Mas será uma rede vasta como estas três?

Quanto à maior delas, a do campo, chamou-nos a atenção sua concentração na região nordeste: 40,6%. É importante notar que o mapa abarca escolas em terras rurais em geral - e não apenas as que utilizam metodologia e materiais das escolas do campo. Ainda assim, esta distribuição nos faz pensar que estamos diante de uma herança do movimento das Ligas Camponesas.

A rede de escolas em territórios indígenas mapeada (não apenas as que usam metodologia de educação escolar indígena) não traz surpresas em sua distribuição geográfica. Concentra-se mais na região norte, onde estão os maiores espaços de terra destas etnias. A região sudeste é a que apresenta o menor número de instituições deste tipo, contando com 38 escolas destas, apenas 3,1%. É uma concentração espacialmente inversa ao que encontramos no mapa da rede regular. Refletimos sobre se o número reduzido de escolas das redes de povos tradicionais, os quais têm em seu fundamento uma relação de pertença e respeito entre humanidade e natureza, pode ser um fator de surgimento de escolas regulares que cumpram este papel educativo nessa região, contemplando a necessidade humana de viver esta relação.

A rede quilombola é pequena em relação às demais que são voltadas a culturas tradicionais. Considerando que em 2020 a população brasileira era 54% negra (IBGE, 2020), pensamos que este grupo étnico tem priorizado a ampliação de seu espaço cultural na rede regular. Acontecimentos como a aprovação da lei 10.639/2003, que institui o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, apontam nesta direção.

As grandes dimensões destas redes de culturas específicas e tradicionais, fazem delas uma fonte potencialmente essencial de conhecimentos e reflexões para interessados em uma educação em contato com a natureza. Isto é especialmente verdadeiro quando adotamos uma perspectiva não colonial, uma vez que são voltadas a populações constitutivas da identidade brasileira de maneira essencial.

PARTE II

O QUE DIZEM PROTOCOLOS, EDUCADORES, PAIS OU RESPONSÁVEIS E ESTUDANTES SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19 E O CONTATO COM A NATUREZA, NA ESCOLA E NA VIDA

Na Parte II do livro, destacam-se algumas das dimensões da situação de isolamento social, as respostas e ações que foram desenvolvidas pelas instâncias governamentais e de reconhecimento público, bem como do contexto educacional e familiar em que se instala a pandemia de Covid-19. Para tanto, são considerados os seguintes aspectos: a) os cuidados protocolares apresentados à Educação no retorno às aulas presenciais; b) as condições e aspectos da vida das famílias das crianças que frequentam as escolas; c) as questões apresentadas pelos educadores e a importância do contato com a natureza no processo educativo; e d) a visão de estudantes do Ensino Fundamental sobre a condição de pandemia de Covid-19 e para além dela.

CAPÍTULO 9

PROTOCOLOS DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

A análise dos protocolos de retorno às aulas presenciais teve por objetivo identificar o papel desempenhado por estes documentos adotados pelas redes de educação, municipais e estaduais, na retomada às aulas e sua repercussão na aprendizagem escolar das crianças do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa. Visando compreender mais amplamente essa modalidade de documento, consideramos importante acrescentar aos protocolos do município e do estado de São Paulo, outras publicações do gênero que tiveram importante repercussão no país.

A confecção de protocolos foi marcada por uma grande tensão que se estabeleceu, desde o início da pandemia, entre educadores, poder público e famílias. A situação de calamidade pública que impôs o isolamento social imediato, pelo Decreto no. 64.879, de 20 de março de 2020, assinado pelo Governador do estado de São Paulo, *“Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da Pandemia de Covid-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas”*. A partir de então, o contexto de avanço da contaminação do coronavírus, o seu alto nível de letalidade, naquele momento centrado principalmente nas pessoas com mais de 60 anos e com comorbidades, estabelece um conjunto de medidas de ordem governamental que passaram a ser fundamentais para o controle da epidemia no Estado de São Paulo. Esse decreto foi, portanto, acrescido de um grande número de documentos que aprofundaram a necessidade deste isolamento, com impacto imediato nas condições de vida e de escolarização, e passaram a ser monitoradas por um sofisticado plano de acompanhamento, denominado Plano São Paulo¹.

O estabelecimento dos protocolos de retorno presencial às aulas se dá no momento em que as disputas pelo enfrentamento à pandemia de Covid-19 chegam às escolas, em virtude do prolongamento do isolamento social durante meses a fio e pelas ondas de aumento do contágio do coronavírus em suas fases de mutação, ampliando o temor do retorno às aulas presenciais e inserindo uma série de documentos apresentados por importantes setores sociais por

¹ O plano São Paulo envolveu todas as secretarias de estado, articulou-se com as prefeituras de todo o estado de São Paulo e se denomina enquanto “estratégia do Governo do Estado de São Paulo para vencer a COVID-19, baseado na ciência e na saúde, disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>

meio de entidades representativas dos trabalhadores da educação e de órgãos internacionais. A título de exemplo, podemos citar os documentos produzidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2020), intitulado *“Nota Técnica, 244. Educação: a Pandemia de Covid-19 e o debate da volta às aulas presenciais”*; pela Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (2020), denominado *Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia de Covid-19- contribuições da CNTE*; pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020), *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*, dentre outros.

Para efeito desta pesquisa, foram analisados seis protocolos veiculados pelas seguintes instâncias institucionais: três deles veiculados por instâncias governamentais, intitulados *“Protocolo de Volta às Aulas”* (minuta e versão II) do Município de São Paulo; *“Protocolos Sanitários”* do Governo do Estado de São Paulo e *“Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino”*, do Ministério da Educação do Brasil; um documento de instituição da área de saúde pública de referência nacional, representado pela Fundação Fiocruz, intitulado *“Manual anual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19”* e dois protocolos internacionais, apresentados pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, dirigido à América Latina e Caribe, na condição de órgão multilateral internacional voltado à infância e à adolescência, intitulado *“Notas de orientação sobre a reabertura de escolas no contexto do COVID-19 para a escola administradores e diretores em latim América e Caribe”* e pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, enquanto órgão regulador profissional, voltado aos psicólogos escolares *“Transições escolares. Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores)”*.

A seguir, apresentaremos cada um dos documentos no que diz respeito ao conteúdo e organização.

“O PROTOCOLO DE VOLTA ÀS AULAS” - MINUTA E VERSÃO II, MUNICIPAL (SÃO PAULO, 2020)

O documento foi veiculado pela prefeitura de São Paulo e pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Este protocolo foi apresentado em duas

versões (SÃO PAULO, 2020), concebidas e elaboradas a partir do diálogo entre profissionais da área da educação e da saúde, sob coordenação geral da Secretária Adjunta de Educação e do Presidente da Associação Paulista de Infectologia. Para sua construção, foi criada uma Comissão na SME, que conta com a participação dos coordenadores das áreas pedagógica, de recursos humanos, de alimentação e de planejamento, especialistas da Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina (SPDM) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). É importante ressaltar que este documento foi enviado para Consulta Pública, importante mecanismo de ampla participação de entidades e pessoas interessadas no tema e que puderam trazer contribuições para o seu aperfeiçoamento.

Devido às especificidades do contexto epidêmico, os encaminhamentos e recomendações do documento, segundo o texto oficial, são passíveis de atualização, mas sempre tentando manter o rigor das diretrizes fundamentais, que são: a) Segurança dos profissionais e crianças; b) Orientação e comunicação; c) Organização dos tempos e espaço; d) Garantia dos direitos e aprendizagem.

Quanto à estrutura geral, o documento foi dividido em duas partes, subdivididas em seções. A primeira parte aborda questões protocolares sanitárias, enquanto a segunda trata das especificidades de cada etapa/modalidade da rede municipal de educação. Para a construção da segunda parte do documento, foram formados grupos de trabalho para cada etapa/módulo da rede, totalizando 14 grupos e mais de 329 pessoas envolvidas nesta tarefa.

A primeira parte do documento está dividida nas seguintes seções:

- a) A Seção relativa à Formação- saúde, composta por três “subpartes”: uma voltada para os funcionários da escola, uma para os responsáveis pelos alunos e a última, para os estudantes. A primeira parte, mais extensa, busca orientar e formar os funcionários em todos os aspectos sanitários e tem como objetivos principais: Doença, formas de transmissão, práticas de proteção e segurança; Normas de higiene e limpeza; Organização da comunicação com a comunidade escolar; Plano de fluxo institucional (entrada e saída); Procedimentos em ambientes coletivos e Procedimentos para o retorno à escola.

Esta seção possui um destinatário explicitado: todos os funcionários das escolas, gestores, professores, instrutores, intérpretes, com atenção especial aos funcionários da limpeza e cozinheiros.

Também há, neste capítulo, orientações voltadas aos responsáveis dos alunos, com o intuito de melhor os acolher e informar sobre o retorno às aulas. No final do documento, há um parágrafo que esclarece como serão transmitidas estas noções para os estudantes: na primeira semana do semestre letivo: os estudantes receberão informações sobre o que é uma pandemia, como o vírus é transmitido, medidas de distanciamento e formas de diminuir a disseminação viral.

- b) A seção referente ao Plano de Comunicação aborda a utilidade de material impresso como forma de organizar e comunicar diretrizes sanitárias dentro da escola. Cita três “funções” para o material impresso: Alerta em locais de risco; Informes e orientações didáticas e Canais de comunicação.
- c) A seção Organização dos Ambientes tem como princípio “O respeito ao princípio do distanciamento social é uma condição essencial para a saúde”. Esta seção do documento elenca diretrizes protocolares para organização dos espaços. Pertencente à primeira parte, apresenta medidas de organização “gerais”. Cada etapa/modalidade de ensino deve avaliar a sua capacidade de adequar o ambiente para, então, proporcionar ambientes seguros.

Esta seção do documento está dividida nos seguintes temas: os elementos da organização do espaço; Organização do ambiente dos refeitórios e cozinhas; Organização do ambiente dos sanitários; Organização do ambiente das salas de reuniões / salas dos professores / espaços coletivos por onde circulam os adultos.

- d) A seção do Plano de Fluxo Institucional: para além dos espaços, esta seção foca nos tempos e fluxos dentro da escola. Estabelece regras protocolares para a entrada e saída dos ambientes de aula, refeitórios e pátios. Também aborda os tempos dentro da aula (início, final, intervalo) e durante atividades esportivas.
- e) A seção de Práticas de Segurança: esta seção focaliza práticas de segurança como a utilização de máscaras e o distanciamento físico. Há também protocolos para o caso de crianças ou adultos que apresentem sintomas, além de instruções para higienização das mãos.
- f) A seção de Protocolo de Higiene e Desinfecção, voltada, principalmente, para os funcionários da limpeza, esta parte busca formar os profissionais para uma limpeza e desinfecção eficaz contra o COVID-19, incluindo o método de limpeza, a frequência e como descartar os resíduos.

Como dito, a segunda parte é seccionada entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, sua escrita foi conduzida por diferentes grupos, fator que confere ao documento uma estrutura plural e diversa. Apesar de existirem denominadores comuns, como a presença do Currículo da Cidade e o respeito às diretrizes explicitadas na primeira parte do documento, existem diferenças de perspectiva para cada modalidade de ensino, considerando as faixas etárias e condições que cada um representa.

“PROTOCOLOS SANITÁRIOS” DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020)

O documento disponibilizado pelo governo estadual de São Paulo, foi realizado durante o primeiro semestre do ano de 2020 e disponibilizado no mês de junho. Não explicita em suas páginas iniciais as especificações a respeito do processo de sua realização, quais os critérios sanitários adotados e também não menciona seus autores e qual a origem das propostas veiculadas. É constituído em duas versões, a etapa I e a etapa II, embora entre elas existam pouquíssimas mudanças, sendo alterados somente dois itens na nova etapa. Ele se dirige para todas as instituições de ensino do estado de São Paulo, inclusive foi construído pensando em fazer diretrizes específicas para cada nível escolar ou modalidade de ensino.

O documento tem a seguinte estrutura que segue as modalidades de ensino: 1. Geral 2. Educação Infantil 3. Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4. Ensino Superior, Profissional e Complementar. Dentro de cada um desses itens são esmiuçados os cuidados sanitários que devem ter os funcionários, professores, pais e alunos dentro de todos os ambientes escolares, especialmente marcam as diferenças nos cuidados que devem ser tomados segundo as idades dos alunos.

O protocolo propõe dar diretrizes claras e específicas para as instituições, considerando os espaços que podem existir nas diferentes escolas, assim como a escolaridade e as particularidades que as mesmas apresentam.

“PROTOCOLO DE BIOSSEGURANÇA PARA RETORNO DAS ATIVIDADES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO” DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC (BRASIL, 2020)

O protocolo do MEC foi escrito por uma equipe de cinco especialistas,

todos da área de administração pública, se baseando nas indicações dadas por uma equipe multidisciplinar composta por médicos, biólogos e sanitaristas, e é direcionado para os cuidados sanitários que devem ser tomados nos diferentes ambientes dentro das instituições. Segundo o texto de apresentação, baseia-se nas orientações da OMS e da OPAS (2020, p. 5), conforme texto a seguir:

De acordo com as orientações da OMS e da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o afrouxamento das medidas de distanciamento e os ajustes das medidas sociais e de saúde pública deverão ocorrer de modo controlado, sendo monitorados seus efeitos e impactos na comunidade acadêmica e de toda a sociedade. Esse retorno gradual às atividades, de modo seguro, toma forma através do conceito da biossegurança, que coordena ações orientadas para a minimização dos riscos inerentes às atividades de ensino e ao meio ambiente.

O protocolo federal de volta às aulas presenciais foi elaborado pelo Ministério de Educação e em parceria com profissionais da área de Saúde, durante o início da pandemia de Covid-19 e publicado no primeiro semestre do ano de 2020 no dia 07 de julho de 2020. Ele conta com apenas uma versão e foi dividido em seções que focam, primeiro, nos cuidados que devem ser tomadas dentro dos espaços possíveis dentro das escolas e no transporte, e segundo, no monitoramento que deve ser feito e como as escolas devem agir em situações de risco de doença, por ser um documento federal, ele se propõe elaborar diretrizes gerais que possam ser adequadas a cada escola dependendo das necessidades.

O documento, como dissemos, se propõe ser um guia geral para todas as instituições de ensino brasileiras no combate a redução da transmissão da covid-19, por isso, no mesmo nome se denomina um documento de volta às aulas presenciais termo que eles definem no protocolo OPAS (2020, p. 5) como sendo:

“o conjunto de ações voltada para a prevenção, minimização ou eliminação de riscos inerentes às atividades de pesquisa, produção, ensino, desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços, visando à saúde do homem, dos animais, a preservação do meio ambiente e a qualidade dos resultados”.

“MANUAL ANUAL SOBRE BIOSSEGURANÇA PARA REABERTURA DE ESCOLAS NO CONTEXTO DA COVID-19, FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ” DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ (FIOCRUZ, 2020)

Honrando sua vinculação com o Ministério da Saúde, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) elabora e publica em 13 de julho de 2020 o *“Manual anual sobre de volta às aulas presenciais para reabertura de escolas no contexto da Covid-19”*, no qual sua intenção auto-explicativa explicita desde a conscientização da doença, à adequação das novas configurações escolares e seus desdobramentos para as escolas públicas. Sua intenção é munir os profissionais da educação com informações necessárias para um retorno seguro.

Quanto à estrutura geral, o manual está organizado em quatro partes: I) Sobre a Covid-19; II) Sobre a organização geral da escola para atividades de ensino presenciais; III) Recomendações gerais para o deslocamento; e IV) Sugestões para a saúde do trabalhador.

A abordagem tange o carácter epidemiológico da Covid-19 e cuidados para prevenção, reorganização escolar para garantia dos protocolos de cuidado, deslocamentos urbanos com cuidado para não contaminação e orientações para prevenção e cuidado individual.

“TRANSIÇÕES ESCOLARES: RECOMENDAÇÕES PARA PROFISSIONAIS (ADMINISTRADORES ESCOLARES, PSICÓLOGOS, EDUCADORES E PROFESSORES)” DA ORDEM DOS PSICÓLOGOS DE PORTUGAL.

Formulada em 2020 pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, se destina a profissionais da educação (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores) e consiste em recomendações e orientações com o objetivo de facilitar o retorno às atividades presenciais. As recomendações são divididas em três partes: as direcionadas aos administradores, aos professores e aos psicólogos, sendo que a segunda, dos professores, é subdividida de acordo com as especificidades da etapa escolar ao qual se dá aula.

Quanto à divisão do documento, destacam-se os temas:

1. Recomendações para administradores.

2. Para educadores de infância, professores e cuidadores formais.

2.1. Recomendações específicas sobre a transição escolar do ensino pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico.

2.2. Específicas sobre a transição escolar do 1º ciclo e para o 2º ciclo do ensino básico.

2.3. Específicas sobre a transição do 3º ciclo do ensino básico para o ensino médio.

2.4. Específicas sobre a transição escola no final do ensino secundário (“vida pós-escolar”)

3. Recomendações gerais para psicólogos.

Nestas, alguns pontos foram levantados:

- Rever o plano de contingência, monitorar os estados emocional e físico da equipe, incentivar a partilha das novas necessidades pessoais e profissionais, fazer balanços frequentes com os profissionais da escola, atualizar os contatos de emergência dos alunos;
- Restabelecer o contato com os pais/cuidadores das crianças e jovens, avaliar ponto do desenvolvimento da criança ou jovem, vigiar as reações das crianças pequenas frente às mudanças no contexto escolar, reforçar a tolerância e a paciência, incentivar os alunos a expressar emoções, disponibilizando-se para o diálogo e validando emoções, promover resiliência e cuidar de si;
- Conversar sobre a transição com as crianças, envolvendo-as no processo, promover uma primeira visita virtual à nova escola, envolver também pais/cuidadores.

ASPECTOS A SEREM RESSALTADOS A RESPEITO DOS PROTOCOLOS DE RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

Consideramos de grande importância compreender os conteúdos dos documentos efetivamente apresentados por instituições de reconhecimento como as instâncias oficiais e de representação no país e na profissão, possibilitando reconhecer os aspectos que foram significativos na elaboração desses documentos e que serão apresentados a seguir de forma comparada.

Os protocolos que pudemos analisar expressam importantes segmentos sociais, sejam eles oficiais, das redes de ensino Municipal da Cidade de São Paulo, do Estado de São Paulo, ou do Ministério da Educação, bem como de

fundação do Ministério da Saúde, como é o caso da FIOCRUZ, sejam ainda por pertencerem a importantes instituições internacionais como os protocolos da Ordem dos Psicólogos de Portugal ou da UNICEF.

De início, perguntamos quais seriam as possibilidades reais das escolas brasileiras de implementarem as medidas que os protocolos sugerem, pois os dados educacionais brasileiros, reiterados pelos depoimentos dos educadores com os quais tivemos contato nesta pesquisa, destacam a precariedade dos prédios escolares, a falta de água e de esgoto em várias delas, bem como a precariedade orçamentária que existe na maioria das instituições públicas. No caso da cidade de São Paulo, apenas a título de exemplo, a limpeza das escolas é realizada por empresas terceirizadas que finalizaram seus contratos às vésperas do retorno presencial às aulas². Houve também situações de falência de empresas terceirizadas de limpeza durante a pandemia, alegando não ter funcionários suficientes em função da contaminação ou por não se proporem a arcar com as novas necessidades impostas pelo quadro da pandemia. Se analisarmos as exigências presentes nos protocolos no que tange à biossegurança, pressupõe, também, um conjunto de insumos que exige compra imediata e distribuição em ampla escala, considerando as extensões das redes públicas de educação no país.

Como dito por um dos gestores participantes da pesquisa, não faltaram somente recursos materiais para realizar as diretrizes protocolares, faltaram também recursos humanos. Entendemos que os protocolos são apenas diretrizes e que devem ser adaptados à realidade social em que a escola se insere, mesmo assim, nos perguntamos o quanto tais documentos se tornam, em parte, proforma, à medida que estabelecem diretrizes que são inviáveis para uma grande parcela do público ao qual se dirigem ou que não criam as condições estruturais para que sejam implementados. Equacionar todas as necessidades em contexto de pandemia de Covid-19 se tornou uma tarefa bastante difícil e que demandou esforços muito grandes, adiando por várias vezes o retorno às aulas presenciais.

² A denúncia foi feita à imprensa pelo SINESP Sindicato dos Especialistas em Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo em matéria veiculada no dia 12/02/2021, intitulada *SINESP vai à Imprensa denunciar fim de contratos de limpeza nas escolas municipais de São Paulo*, disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/noticias/aconteceu-no-sinesp/11577-sinesp-vai-a-imprensa-denunciar-fim-de-contratos-de-limpeza-nas-escolas-municipais-de-sao-paulo>>, gerando audiências públicas sobre o tema da Câmara Municipal de São Paulo.

Ao longo das análises, também nos perguntamos se o discurso dos protocolos fala, em sua maioria, sobre uma escola que não existe mais. Uma posição reparadora, que olha para o passado e reflete o futuro, não expressa as necessidades da realidade local. O fato de não se prever mudanças estruturais no funcionamento escolar pressupõe um retorno à escola que existia antes da pandemia, apresentando um conjunto de regras difíceis de serem adaptadas ao momento atual. Recriam a escola em pandemia de Covid-19 ao invés de pensar uma nova escola para novo momento, pandêmico.

Percebemos também, em geral, nos textos analisados, a ausência de uma abordagem interdisciplinar na confecção dos documentos. Os protocolos, embora escritos por equipes, expressam uma perspectiva da especialidade, em que cada parte do texto é escrita por administradores públicos, sanitaristas, psicólogos e médicos. Consideramos que seria bastante interessante se houvesse uma visão interdisciplinar na construção de documentos, no futuro, possibilitando uma circulação de saberes de diversas áreas, em uma perspectiva de educação integral.

Em meio a tantos questionamentos, achamos importante ressaltar que os protocolos são tentativas. Denotam uma intencionalidade que será colocada em questão ao ser aplicada na realidade. Devido a esse caráter, é importante que estas orientações sejam revisadas constantemente e considerem o retorno à aula como uma possibilidade, algo a se tentar e não garantir (previamente). Apesar disso, o tom do discurso soa como assertivo e o retorno é assumido como certo. Os conflitos estabelecidos entre escolas, entrando em greve por não conseguirem seguir os protocolos, e a reação do município/estado evidenciou este entrave e conflito entre o tentar e o garantir.

Além destas considerações, encontramos, na comparação entre os documentos, certas características interessantes, que refletem sua estrutura e processo de criação, seu contexto histórico e político. Para melhor compreendermos aspectos que visem dialogar com os objetivos desta pesquisa, analisamos os documentos em três grandes eixos: 1. quanto aos seus objetivos; 2. no que se refere à concepção de desenvolvimento humano proposta; 3. se estabelece relação entre educação e natureza.

Assim, construímos o quadro 1. abaixo que expressa as propostas de organização da vida escolar em um possível retorno presencial às aulas no contexto da pandemia de Covid-19. É importante destacar que tais protocolos

se fazem presentes em momentos de grande contágio no Brasil, na ausência das vacinas e em meio às discussões sobre os impactos das aulas remotas.

Figura 83 - Quadro comparativo dos protocolos de retorno às aulas presenciais no que tange aos Objetivos, Concepção de Desenvolvimento Humano e relação Educação e Natureza.

	MEC	Estadual	Municipal	Carta de Portugal	Unicef	Fiocruz
Objetivos	Cuidados sanitários nos ambientes	Cuidados sanitários nas modalidades de ensino	Cuidados sanitários nas etapas de ensino	Orientações e recomendações para facilitar o retorno	Orientações: saúde, nutrição, higiene, infância, gênero e de aprendizagem	Biossegurança
Concepção de desenvolvimento	Física	Física e psicossocial	Física, psicossocial e matriz dos saberes	Física, psicossocial e de aprendizagem	Física, psicossocial e de prevenção de estigma	Educação como direito
Educação e natureza	Não tem	Não tem	Priorizam	Não tem	Priorizam	Priorizam

Fonte: Dados da Pesquisa.

De maneira geral, os protocolos são unânimes quanto aos seus objetivos no que se refere à segurança de docentes, discentes, funcionários técnico-administrativos, prestadores de serviços, colaboradores e fornecedores de materiais e insumos; aos aspectos relacionados a como utilizar os tempos de aula e os espaços físicos das escolas e ao buscar garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Importante ressaltar que o esclarecimento quanto ao contágio promovido pelo vírus SARS-CoV-2 é o objetivo central de todos os documentos, de forma a trazer importantes informações e chamar a atenção para o momento especial em que se estava vivendo e apresentando possibilidades de enfrentamento.

Do ponto de vista da concepção de desenvolvimento humano e de educação integral apresentada pelos protocolos, há uma diferenciação acentuada em suas perspectivas. Vê-se um espectro centrado em pelo menos três tendências nos documentos apresentados: a) aquela que parte de uma concepção centrada nos aspectos do desenvolvimento físico das crianças, ao afirmar os riscos que se apresentam ao desenvolvimento, caso os protocolos não sejam utilizados.

Nesse sentido, a dimensão do contágio e do distanciamento físico é central nas orientações (BRASIL, MEC, 2020); b) outra tendência é de considerar a dimensão física para a aplicação dos protocolos na escolar, ou seja, a necessidade de seguir todas as exigências para um distanciamento social e mas menciona também aspectos psicossociais para a aplicação das medidas (SÃO PAULO, 2020); c) uma terceira tendência dos documentos, amplia a relação da necessidade de diminuição das situações de contágio articuladas com dimensões psicossociais e de aprendizagem, ressaltando as propostas educacionais vigentes e como precisam estar presentes no processo de retorno presencial com tais cuidados (SME, 2020); as práticas a serem desenvolvidas dos processos de transição entre níveis de ensino e a questão do acolhimento no retorno às aulas (OPP, 2020), bem como o resgate da educação como direito e a importância de sua garantia em situações de pandemia, mesmo que de forma inusitada (FIOCRUZ, 2020). Essa terceira tendência apresenta uma visão mais integradora das discussões trazidas pela transmissão do vírus e suas relações com questões psicossociais, de aprendizagem, de garantia de direitos, superação de estigmas sociais, dentre outros aspectos ressaltados.

Portanto, percebemos que existem algumas inconsistências entre alguns documentos que se propõem abordar os indivíduos de forma integral mas não refletem a abordagem nos procedimentos sugeridos. Esta disparidade se deu especialmente nos documentos governamentais (estadual e federal). Os documentos formulados pelas instituições não governamentais, por sua vez, adotam noções bem similares aos preceitos do desenvolvimento integral, mesmo sem referenciar diretamente tais perspectivas.

O terceiro eixo a ser discutido refere-se à relação entre Educação e Natureza, aspecto central nesta pesquisa. Ao iniciarmos este projeto de investigação, em seus primeiros levantamentos historiográficos, encontramos experiências pedagógicas muito interessantes, que ocorreram durante epidemias como a de tuberculose, por exemplo, no início do século XX. Essas experiências pedagógicas valorizavam as aulas ao ar livre ou em espaços escolares ventilados, nos quais seria possível a redução do contágio e ao mesmo tempo a escolarização presencial. As fotos e relatos de ocasião são ricos em detalhes e podem ser acompanhadas pela Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI, produzida por esta pesquisa. O que buscou-se compreender nestes protocolos relaciona-se com as propostas que contemplem ações ao ar livre

e com a natureza, presentes em três deles, do Município de São Paulo, da UNICEF e da Fiocruz. Tais protocolos recomendam que sempre que possível as escolas aproveitem as áreas ao ar livre para a realização de atividades, desde que mantidas as condições de distanciamento físico e higienização de superfícies. Embora de maneira tímida, o espaço aberto comparece nesses documentos citados.

Nos documentos estadual e municipal, optou-se por uma abordagem semelhante com a recomendação de separar os níveis de etapas escolares e focar nas especificidades de cada uma para atender as necessidades de cuidado para evitar a transmissão do vírus. Outro aspecto que chamou nossa atenção foi a falta de diálogo entre as instâncias institucionais de educação e de saúde na confecção dos documentos. Este diálogo foi interdisciplinar mas não comparece enquanto ação intersecretarial ou interministerial.

Considera-se, por fim, que a realização dos protocolos tornou-se um ponto muito importante no cenário educacional e político brasileiro, tendo em vista as constantes situações negacionistas implementadas pelo Governo do Brasil. Pode-se considerar como importante instrumento de garantia de direitos, considerando que a Educação é um direito Constitucional e subjetivo. Desde o início da pandemia de Covid-19, as ações implementadas pelo governo federal do Brasil impediram que várias medidas emergenciais e de controle sanitário fossem efetivadas, o que gerou a produção deste documento por parte de duas entidades brasileiras muito respeitadas na defesa da saúde pública e dos direitos humanos, a saber: o Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP) e a Conectas Direitos Humanos, e que compõe como um dos importantes documentos apresentado à Comissão Parlamentar de Inquérito instalada no Senado Federal para apurar fatos do governo brasileiro em relação à pandemia de Covid-19. Este documento intitulado Direitos na pandemia de Covid-19- Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil (CEPEDISA, 2021), apresenta um conjunto de portarias, medidas provisórias, resoluções, instruções normativas, leis, decisões e decretos do Governo Federal que foram criando inúmeras barreiras para o enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil.

CAPÍTULO 10

QUEM SÃO E O QUE DIZEM PAIS OU RESPONSÁVEIS SOBRE A VIDA, A ESCOLA E O CONTATO COM A NATUREZA, ANTES E DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Os questionários tiveram, como objetivo, realizar uma caracterização sócio-demográfica, de condições de vida e de ensino, bem como colher relatos da situação de experiência de estar em situações de isolamento social e de contato ao ar livre.

Contaram com 50 respondentes, sendo 35 pais ou responsáveis da escola municipal - oito respostas em espanhol e 27 em português - e 15 da escola estadual - todos em português. Foram, portanto, 84% de respostas a questionários em português e 16% em espanhol. A presença de respostas em espanhol em questionários em português e sobrenomes aparentemente de estrangeiros latinoamericanos também nestes instrumentos, indica que a proporção de respondentes brasileiros deve ser inferior aos 84% de respostas a questionários em português. O fato de gestores das duas escolas estimarem o alunado estrangeiro em cerca de 30% fortalece esta hipótese.

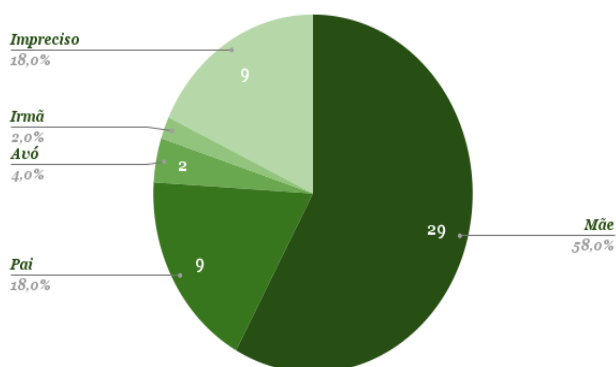
A seguir, apresentaremos os principais gráficos ilustrativos dos dados coletados nos questionários, apontando diferenças entre os questionários em português e espanhol quando significativas.

É importante ressaltar que a época em que as respostas foram dadas diferiram entre as duas escolas. Os responsáveis por estudantes da escola municipal responderam de 25 de março a 10 de abril de 2021, período de pico de número de doentes e mortos por Covid-19 no Brasil (BRASIL, 2021), isto é, o período de maior vigência do isolamento social. Os responsáveis pelos estudantes da escola estadual, por sua vez, responderam ao final de novembro e começo de dezembro de 2021, momento em que a pandemia de Covid-19 estava com índices de contaminação e mortes equivalentes a 20 de maio de 2020, aproximadamente. Foram os índices mais baixos do ano e estavam em queda; a vacinação havia começado e a esperança de fim da pandemia de Covid-19 se instaura. As aulas presenciais estavam sendo retomadas, ainda que em rodízio de estudantes, e o medo não era tão intenso como quando os respondentes da escola municipal preencheram o questionário.

CARACTERÍSTICAS SÓCIO-DEMOGRÁFICAS E DE TRABALHO

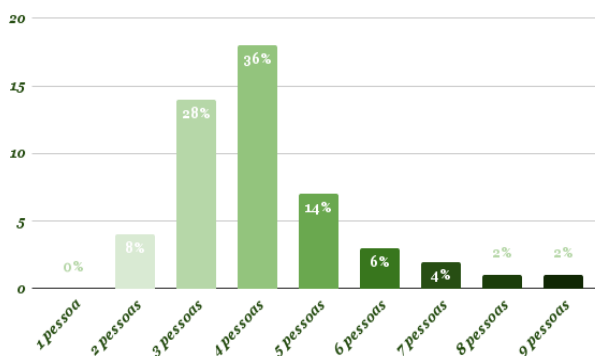
Somando-se os respondentes dos questionários de ambas as escolas, temos uma amostra de 50 responsáveis, dos quais 58% são mães das crianças estudantes - a grande maioria, portanto. Os pais representam 18%, enquanto as outras respostas, avó e irmã, representam 6% - 4% e 2% respectivamente. É importante ressaltar que 18% dos respondentes apresentaram respostas imprecisas para esta pergunta, que não puderam ser categorizadas, uma taxa alta.

Gráfico 1: Parentesco ou relação com a(o) aluna(o).



Fonte: Dados da pesquisa.

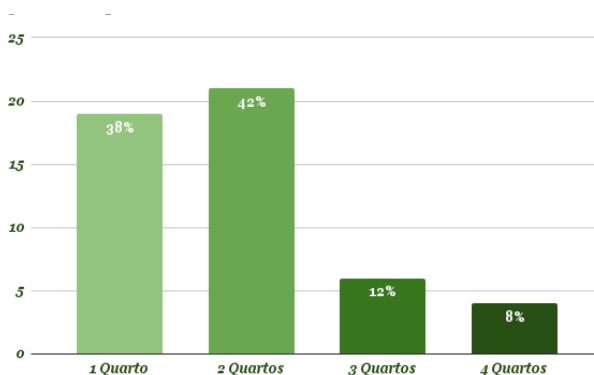
Gráfico 2 - Número de moradores por residência.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre quantas pessoas moram em suas casas, em escala decrescente de proporções temos que: 36% responderam que moram 4 pessoas, 28% que moram 3 pessoas, 14% disseram que moram 5 pessoas, 8% que moram 2 pessoas e 6% que moram 6 pessoas. As demais categorias de respostas não somam porcentagens significativas para análise. Este gráfico será discutido posteriormente, pois será relacionado ao gráfico 3.

Gráfico 3 - Número de quartos por residência.



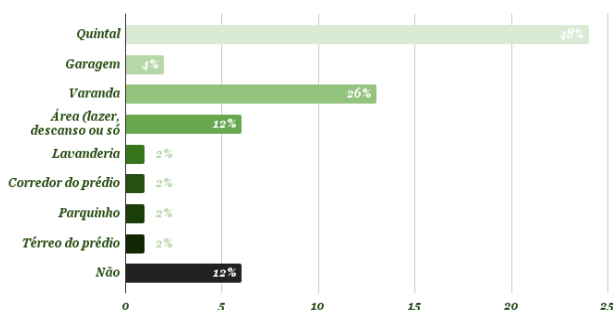
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre a quantidade de quartos que têm em casa, 42% dos respondentes disseram ter 2 quartos, 38% disseram ter 1 quarto, 12% disseram ter 3 quartos e 8% disseram ter 4 quartos.

Mapeando o perfil dos pais e responsáveis, tem-se a moradia como referência. Relacionando os gráficos 2 (moradores por residência) e 3 (quartos por residência), tem-se que os respondentes habitam em grupos de até 9 pessoas em suas residências. Porém, a grande maioria se concentra em até 4 pessoas (72%). Quando comparamos ao número de cômodos das casas, temos um indicativo de moradia precária: muitos destes grupos têm apenas 1 quarto em sua residência (38%) e a grande maioria possui até 2 quartos (80%).

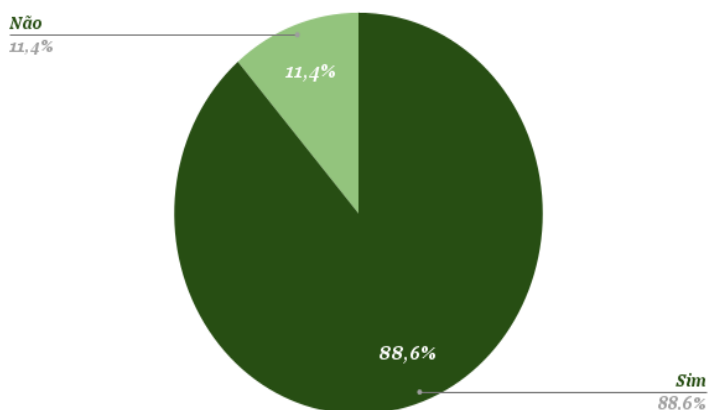
Quando perguntados se há áreas externas em suas casas, 48% disseram ter quintal, 26% varanda, 12% “área” (de lazer ou descanso, ou somente uma área), e 12% disseram não ter áreas externas em suas casas. As demais categorias não somam valores significativos para análise. Como esta é uma pergunta em que mais de uma resposta poderia ser dada, em alguns casos, um mesmo respondente foi contabilizado em duas categorias distintas. Este gráfico será discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos 5 e 6.

Gráfico 4 - Área externa em casa.



Fonte: Dados da pesquisa.

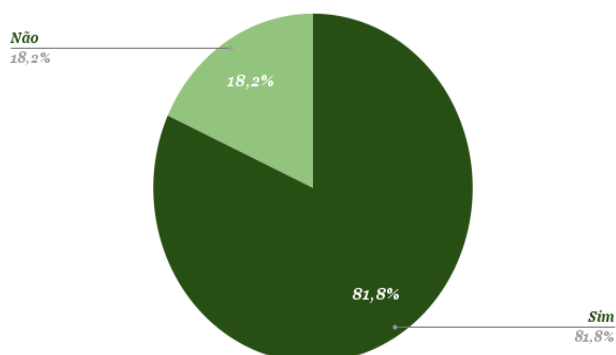
Gráfico 5 - Frequência dos responsáveis às áreas externas da casa.



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos responsáveis que disseram ter áreas externas em casa, 88,6% disseram frequentar essas áreas, ao passo que 11,4% disseram não frequentá-las. Desse mesmo total, 81,8% disseram que os alunos (seus filhos) frequentam essas áreas, enquanto 18,2% disseram que seus filhos não as frequentam.

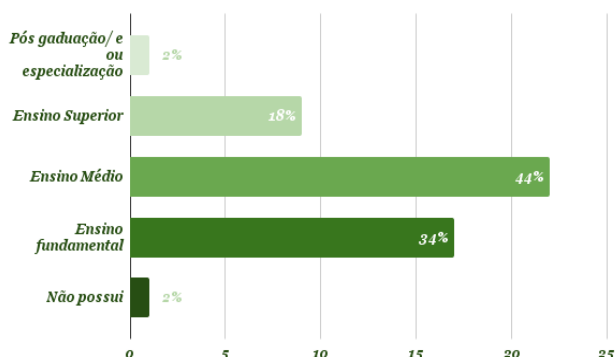
Gráfico 6 - Frequência dos alunos às áreas externas da casa.



Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito da existência de áreas externas em suas residências (Gráfico 4), verificamos que apenas 12% dos respondentes alegaram não tê-las, ao passo que a maioria (48%) diz ter quintal, seguido de varanda (26%) e área (12%). Essas áreas externas não implicam necessariamente em áreas verdes, mas indicam, ao menos, um espaço aberto, de menor confinamento. Quanto à frequência a tais áreas (Gráfico 5), dentre os que disseram tê-las, a grande maioria (88,6%) diz frequentá-las, enquanto que, segundo os responsáveis, 81,8% das crianças as frequentam (Gráfico 6). De modo geral, essas áreas parecem ser significativamente aproveitadas, ainda que menos pelas crianças. Sobre esse último aspecto, podemos hipotetizar que isso possa ocorrer devido a algumas dessas áreas serem amplamente utilizadas para tarefas domésticas (como por exemplo, o quintal), o que talvez configure uma área mais frequentada por adultos; pode-se ainda pensar na crescente utilização de dispositivos eletrônicos pelas crianças, majoritariamente utilizados dentro de casa, como fonte de recreação e diversão, tornando brincadeiras que poderiam ser realizadas em áreas externas cada vez mais raras.

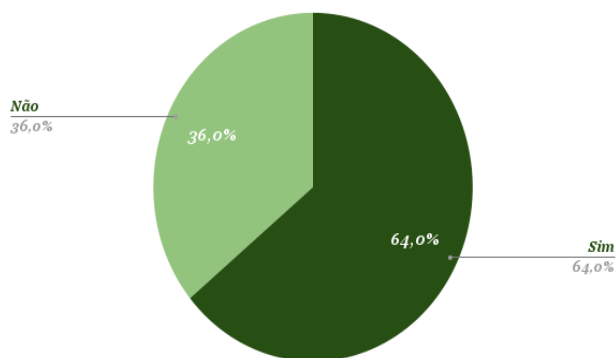
Gráfico 7 - Nível de escolaridade das(os) responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito do nível de ensino, 44% dos responsáveis disseram ter completado o Ensino Médio, 34% o Ensino Fundamental, 18% o Ensino Superior, 2% pós graduação ou especialização, e 2% disseram não haver completado nenhum nível de ensino. Este gráfico será discutido a seguir, pois será relacionado ao gráfico 8.

Gráfico 8 - Trabalho durante a quarentena.



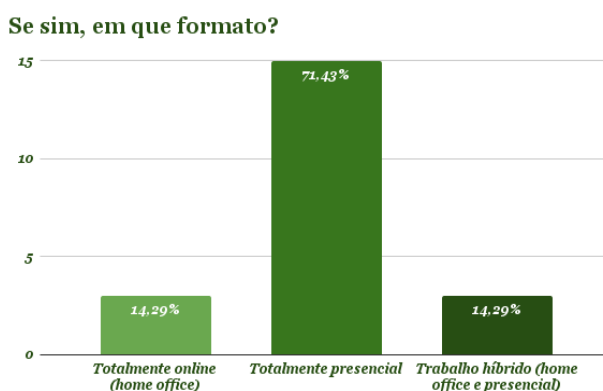
Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao trabalho, 64% disseram que estão trabalhando durante a quarentena, enquanto 36% disseram que não.

Olhando o gráfico 8, observa-se que a taxa de desemprego do Brasil no primeiro trimestre de 2021 foi de 13,2% (GOVERNO DO BRASIL, 2022),

então temos uma população de respondentes que, se está buscando emprego¹ — informação que não temos —, é mais que o dobro dela: 36%. Seria um indicativo de vulnerabilidade substancialmente maior da camada social dos respondentes, apesar de a maioria ter no mínimo Ensino Médio completo. Diante desses dados, surge a seguinte questão: é possível que a situação de não estar trabalhando tenha favorecido a disponibilidade para responder nosso questionário e criado um viés de representatividade? É algo que não podemos afirmar, mas que aponta na direção de pontos importantes.

Gráfico 9- Formato de trabalho.



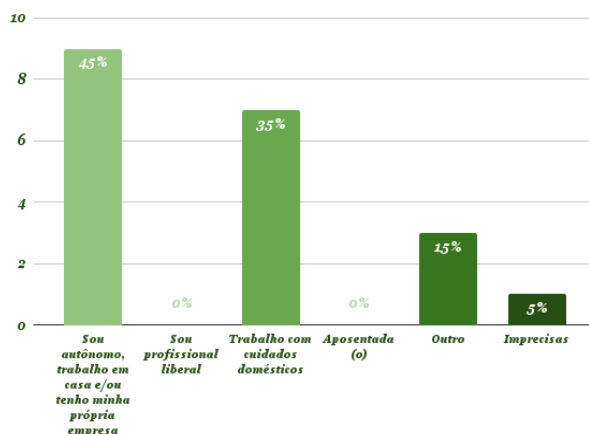
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o formato deste trabalho, 71,43% dos que responderam a esta questão disseram estar trabalhando de forma totalmente presencial, 14,29% em formato híbrido e 14,29% de forma totalmente *online (home-office)*. Este gráfico será discutido a seguir, pois será relacionado ao gráfico 10.

Sobre o tipo de trabalho, 45% dos que responderam a esta questão disseram ser autônomos, trabalharem em casa ou terem a própria empresa; 35% disseram trabalhar com cuidados domésticos e 15% encaixam-se na categoria “outros”. 5% das respostas foram imprecisas e, portanto, não puderam ser categorizadas.

¹ Definição de desemprego, segundo o IBGE: “O desemprego, de forma simplificada, se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de 14 anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Assim, para alguém ser considerado desempregado, não basta não possuir um emprego.” Fonte: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

Gráfico 10 - Tipo de trabalho.

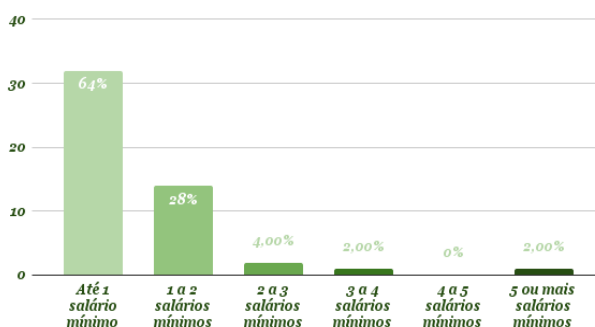


Fonte: Dados da pesquisa.

Quando colocamos o gráfico 9 em evidência, percebemos que o número de respondentes empregados que declaram estar trabalhando presencialmente (15) é muito maior do que os que estariam em *home-office* (3) ou em regime híbrido (3). Estamos provavelmente diante da confirmação de que as camadas mais empobrecidas da população paulistana não tiveram condições de resguardar-se do contágio por Covid mesmo durante o período mais perigoso da pandemia, quando a maioria destas respostas foram dadas. Além disso, este gráfico também revelou uma proporção de trabalhadores respondentes que saem de casa para trabalhar da ordem de 85,7% (15 presenciais somados a 3 híbridos são 18 de 21). Considerando que as respostas inserem-se em um contexto de risco de adoecimento e morte devido à pandemia de Covid-19, no Brasil, temos uma população que trabalha muito exposta ao contágio.

Quanto ao tipo de trabalho, quase metade dos respondentes é autônoma (45%), trabalhando em casa ou com empresa própria. Mais de um terço (35%) assinalou “Trabalho com cuidados domésticos”, mas não pudemos identificar, por erro metodológico (alternativa mal formulada), se são “donas de casa” e/ou empregadas domésticas, por exemplo.

Gráfico 11 - Renda familiar (salário mínimo R\$1.100).



Fonte: Dados da pesquisa.

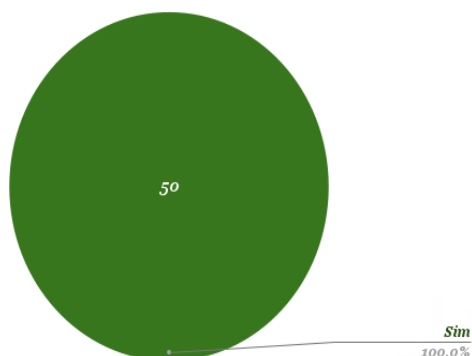
Por fim, sobre a renda familiar, considerando que o salário mínimo do período das respostas era de R\$1100,00, 64% alegam ter renda familiar de até 1 salário mínimo e 28% de 1 a 2 salários mínimos. As demais categorias não somam valores significativos para análise.

Este gráfico nos indica que se trata de uma população muito empobrecida, em que predomina largamente a renda média de até 1 salário mínimo. Se somarmos aos que recebem em média até 2 salários mínimos, teremos 92% dos respondentes. No entanto, relacionando o gráfico 11 ao gráfico de grau de escolaridade/nível de instrução formal (Gráfico 7), temos que, apesar da baixa renda, não se trata de um grupo sem passagem significativa pela escola, pois 64% têm, no mínimo, Ensino Médio completo. Reflete, provavelmente, o aumento importante do acesso à escola das últimas décadas no Brasil, assim como o aumento da exigência de qualificação do mercado de trabalho, e a triste constatação de que não necessariamente a maior escolarização se traduz em melhoria das condições de vida, no cenário atual de dramático desemprego e aprofundamento da exclusão social no país.

VIDA ANTES E DURANTE O PERÍODO DE QUARENTENA DA PANDEMIA DE COVID-19 — PAIS OU RESPONSÁVEIS

Vida dos pais ou responsáveis antes da pandemia.

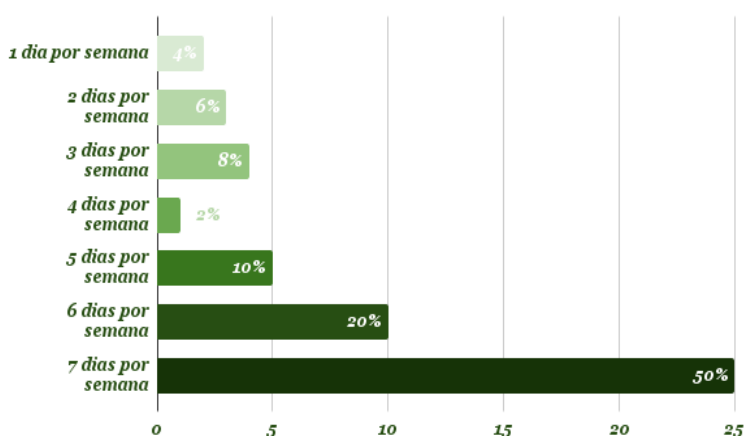
Gráfico 12 - Saídas de casa antes da pandemia de Covid-19 - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos que se referem ao período de quarentena.

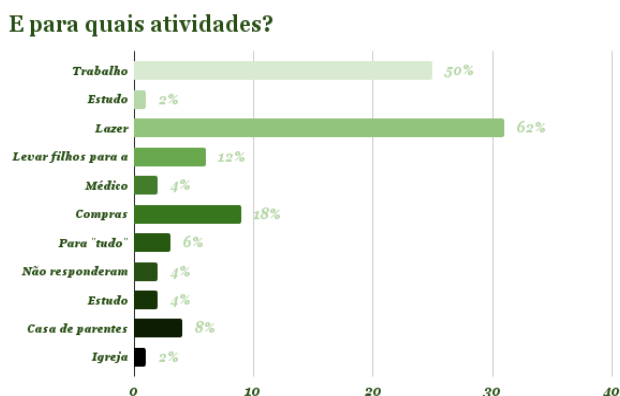
Gráfico 13 - Frequência de saída de casa antes da pandemia de Covid-19 - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos que se referem ao período pandêmico.

Gráfico 14 - Justificativas de saída antes da pandemia de Covid-19 - responsáveis.

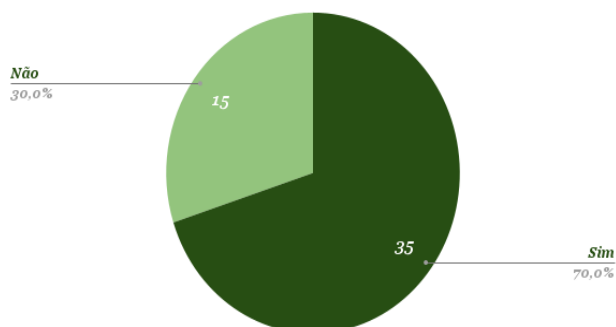


Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os adultos disseram que saíam de casa antes da pandemia. As frequências se distribuíram em: 4% 1 dia por semana, 6% 2 dias por semana, 8% 3 dias por semana, 2% 4 dias por semana, 10% 5 dias por semana, 20% 6 dias por semana e 50% 7 dias por semana. Essas saídas foram justificadas como sendo para: trabalho (50% dos respondentes), lazer (62% dos respondentes), compras (18% dos respondentes) e 12% para levar os filhos para a escola. 4% de todos os respondentes são pessoas que disseram, no gráfico XII, que saíam de casa mas não apresentaram justificativa. As demais respostas não apresentam números significativos para análise.

Este gráfico será discutido a seguir, pois será relacionado aos que se referem ao período pandêmico.

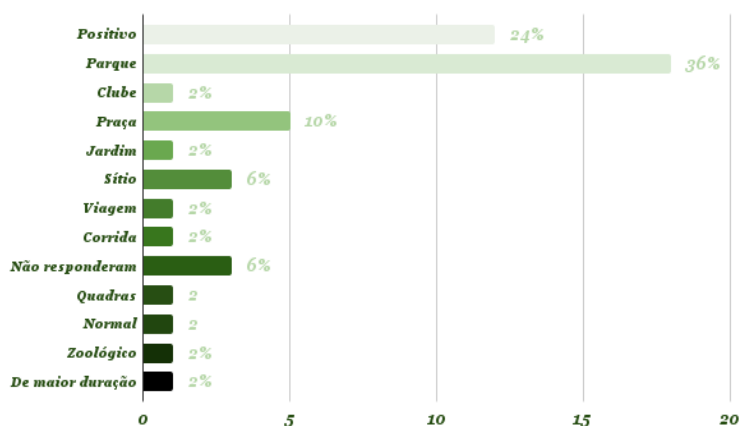
Gráfico 15 - Contato com áreas verdes antes da pandemia de Covid-19 - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos que se referem ao período de quarentena.

Gráfico 16 - Descrição do contato com áreas verdes antes da pandemia de Covid-19 - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

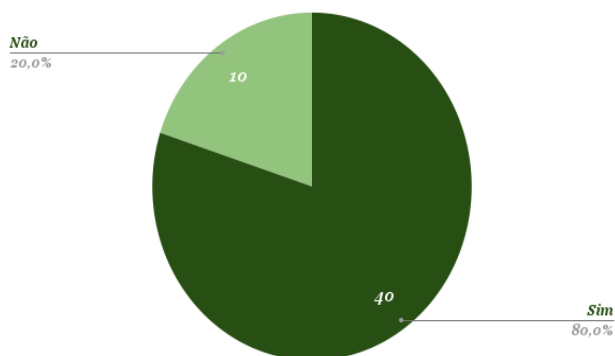
Entre os respondentes, 70% disseram ter contato com áreas verdes antes da pandemia; esse contato foi descrito como positivo por 24% do total de respondentes. Os demais referiram-se aos locais em que esse contato acontecia: parques (36%), praças (10%) e sítio (6%). 6% do total de respondentes são pessoas que haviam dito ter contato com áreas verdes antes da pandemia de

Covid-19 na questão anterior, mas não apresentaram descrição desse contato. As demais categorias não apresentam números significativos para a análise.

Este gráfico será discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos que se referem ao período pandêmico.

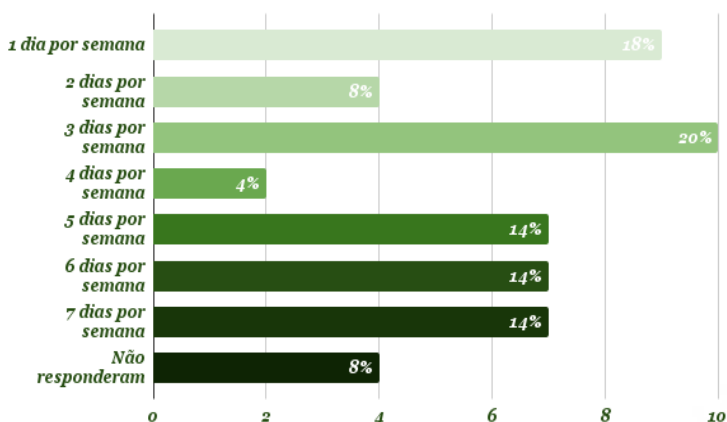
Vida dos pais ou responsáveis durante a quarentena

Gráfico 17 - Saídas de casa durante a quarentena - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 18 - Frequência de saída de casa durante a quarentena - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os respondentes, 80% afirmam estarem saindo ou terem saído de casa durante a quarentena e 20% que não. É importante dizer que a parcela

dos pais ou responsáveis que responderam ao questionário no final de 2021, quando a quarentena estava bastante abrandada, referiram-se ao período em que ela estava em maior vigência.

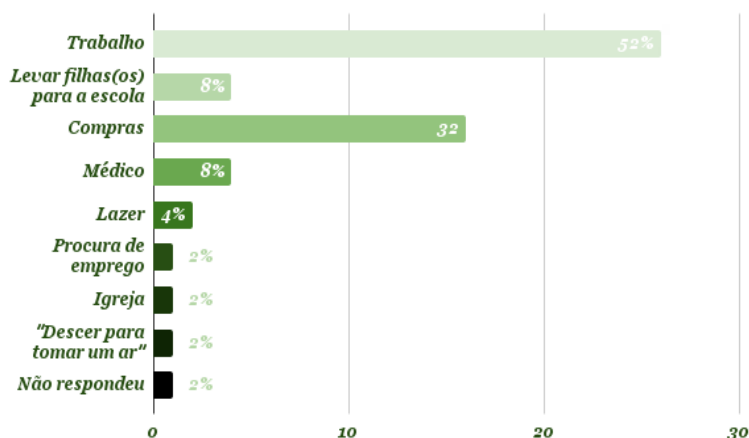
Dentre os 40 respondentes, 80% que disseram estar saindo ou terem saído durante a quarentena, 18% o faziam 1 dia por semana, 8% 2 dias, 20% 3 dias, 4% 4 dias, 14% 5 dias, 14% 6 dias, 14% todos os dias da semana e 8% não responderam.

O gráfico 13 indica a presença do confinamento na vida cotidiana dos respondentes no período pré-pandemia. Verificando a proporção dos que saíam de casa no máximo 4 vezes por semana, ou seja, pouco mais da metade dos dias, temos 10 respondentes (20%), uma proporção significativa. Apenas 25 (50%) saíam todos os dias. Estaríamos diante de uma naturalização do confinamento da vida, com baixa percepção da insalubridade de uma rotina assim? Já durante a quarentena, pensando na investigação sobre o quanto esta população tem estado ao ar livre ou confinada, temos um confinamento reduzido em relação ao indicado pelas autoridades em saúde, considerando o contexto de risco de contaminação por Covid-19. Porém não é possível afirmar, por este gráfico, os motivos destas saídas, revelados no gráfico 19, mais adiante.

No gráfico 12, vemos que 80% dos respondentes saíam durante o período de quarentena - uma porcentagem altíssima, considerando-se o contexto de risco. O gráfico 18 permite vislumbrar o grau do (necessário) isolamento social nesta população, modulando o resultado do anterior. Saíam 5 dias ou mais por semana 42%, ou seja, as respostas obtidas seguem indicando um grau de exposição à Covid-19 bastante alto. Vale lembrar que do total dos respondentes dos questionários, 8% não responderam a esta questão.

Sobre a justificativa de saída de casa durante a quarentena, dentre os 80% que disseram fazê-lo, 52% dos respondentes alegaram sair para trabalho, 32% dos respondentes disseram sair para fazer compras, 8% justificaram a saída para levar as filhas(os) para a escola e 8% para ir ao médico. As demais respostas não somam porcentagens significativas para análise. Um número que corresponde a 2% do total de respondentes não respondeu a esta questão, mesmo tendo dito que saíam de casa nesse período. É importante lembrar que essa pergunta permitia mais de uma resposta, por isso a soma das porcentagens é superior a 100.

Gráfico 19 - Justificativas de saída durante a quarentena - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

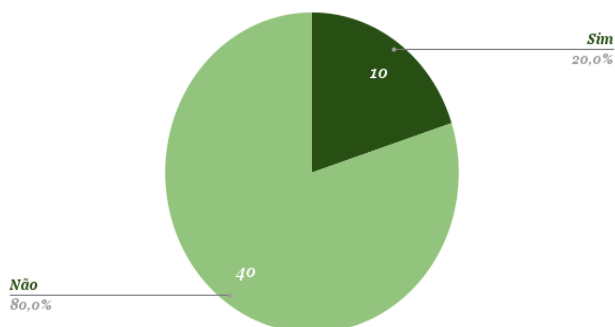
No que se refere às justificativas de saída, comparando-se antes e durante a pandemia, os resultados são parecidos, com exceção da categoria “lazer”: de 62% referentes a antes da pandemia de Covid-19 há uma redução para 4% no momento das respostas ao questionário, isto é, no contexto da quarentena, considerando-se o total de respondentes dos questionários (50). As atividades de lazer justificam as saídas de apenas dois respondentes durante a quarentena, indicando que esta população desejava evitar o contágio por Covid-19, mas não tinha condições de fazê-lo. Ainda no gráfico 19, vemos que provavelmente evitaram sair de casa quando possível na quarentena, saindo para trabalho e compras, na maioria das vezes. Estas atividades não costumam acontecer na natureza na vida paulistana, o que deve explicar a pequena proporção dos que tiveram contato com ela, apesar da maioria sair de casa (80%), como revela o gráfico 17.

Parece que estamos diante de uma confirmação de que esta população se resguardou do contágio pelo vírus da Covid-19 quando possível. E revelam que o lazer era a justificativa mais importante para saírem de casa antes da pandemia, dizendo provavelmente que lazer é associado a estar fora de seu lar e que a pandemia de Covid-19 foi extremamente prejudicial a essa população nessa área fundamental da vida. Sabemos que a saúde mental foi duramente afetada nesse período e a redução drástica do lazer fora de casa deve compor o

quadro de fatores que levou ao aumento do sofrimento psíquico. Observamos, no entanto, que alguns dos respondentes que disseram “Sim” à pergunta “Tem saído de casa?” (gráfico 17) não justificaram suas saídas. Portanto, não sabemos se iriam aumentar ou diminuir a proporção que encontramos. De todo modo, são poucos; logo, a diferença não seria significativa. Encontramos, ainda, contradições por parte de alguns dos respondentes quando responderam “Não” à pergunta “Tem saído de casa?” mas, mesmo assim, descreveram algum tipo de saída na justificativa (Gráfico 19).

Cerca de 80% dos respondentes afirmaram que não tiveram contato com áreas verdes durante a pandemia, referindo-se ao período de quarentena, e 20% que sim.

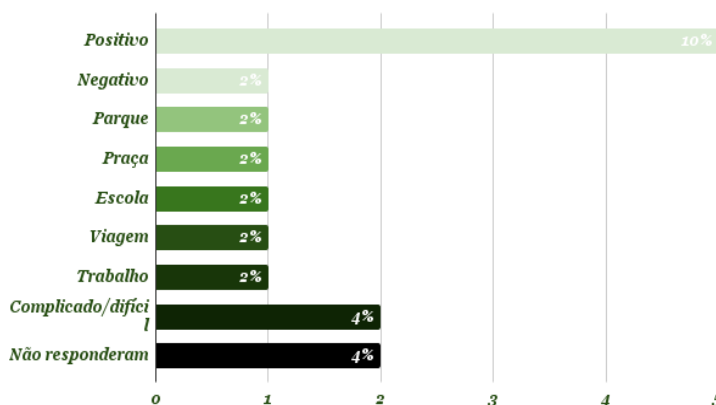
Gráfico 20 - Contato com áreas verdes durante a quarentena - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre esse contato com áreas verdes, novamente comparando antes e durante a quarentena, ou seja, os gráficos XV e XX, vemos uma inversão de proporções: antes 30% não tinha contato com a natureza (o que já é uma proporção extremamente significativa), depois passaram a ser 80%. Mais uma vez, encontramos o confinamento da vida cotidiana como problema pré-pandêmico, independente desta crise sanitária, pois temos quase um terço de pais ou responsáveis sem contato com a natureza, uma proporção insalubre. Os $\frac{4}{5}$ alcançados durante a pandemia de Covid-19 nos indicam novamente uma população que, quando pôde, cuidou-se e ficou em casa. O contato com a natureza foi mais uma das áreas de vida grandemente prejudicadas pela quarentena, pois a proporção dos responsáveis que a usufruía caiu, de 70% antes, para 20% durante esse período.

Gráfico 21 - Descrição do contato com áreas verdes durante a quarentena - pais ou responsáveis.



Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os 20% dos pais ou responsáveis que disseram não ter contato com áreas verdes no período da quarentena, 10% o descreveram como positivo; as demais respostas são sobre locais em que tiveram esse contato, cada uma delas com apenas 1 resposta. Uma pessoa desse grupo descreveu esse contato como negativo. 4% destes respondentes, o que corresponde a 2 deles, descreveram o contato com a natureza como difícil ou complicado. 4% deixaram em branco esta questão, apesar de terem dito ter contato com áreas verdes nesse período. O fato de somarem 30% (e não 20%) deve-se ao fato de que, nessa questão, era possível apresentar mais de uma resposta.

Quanto a como era esse contato antes da pandemia de Covid-19 (gráfico XVI), a categoria “Positivo” é de natureza qualificativa, enquanto as demais categorias de resposta referem-se a especificidades concretas e descritivas, como local. A pergunta é ampla e o campo do questionário para a resposta é aberto, fatores que possibilitaram esta hibridez na natureza das respostas e criaram dificuldades de análise. De todo modo, vemos na ampla predominância da categoria “Parque” (36% do total de respondentes), ao passo que todas as demais menções de locais somadas representam apenas 26% do total de respondentes, um indicativo da pobreza de tipos de lugares que a cidade de São Paulo oferece a seus habitantes para o contato com a natureza. Vemos, ainda, que “Positivo” é a única categoria qualificativa que apareceu 5 vezes e corresponde a quase um quarto dos respondentes (24%), indicando esse

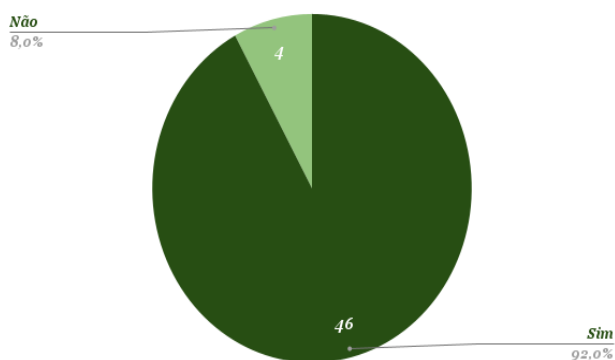
contato como algo desejado. Nas respostas a esta questão, não há menções negativas a respeito do contato com áreas verdes. Esse fenômeno também se deve ao fato de ser uma pergunta aberta, que depende do que os respondentes lembram e escolhem mencionar, podendo haver mais de uma resposta para cada respondente. Sendo assim, pensamos ser mais valioso ressaltar a proporção de respondentes que mencionaram determinada categoria, do que a predominância das categorias umas em relação às outras. Como as afirmações sobre o contato com áreas verdes por parte dos responsáveis durante a quarentena (Gráfico 21) foi muito menor do que antes dela, nas descrições desse contato nesse período apresentam-se também em número bastante reduzido: apenas 13 respostas distintas, divididas em 8 categorias. Esse número pequeno torna arriscado analisar tais respostas; cabe apenas mencionar a grande predominância da categoria “Positivo” (5 de 13 respondentes) diante das demais e a redução da proporção da categoria “Parques”, em comparação ao período pré-pandêmico.

Devemos também analisar a presença de qualificações negativas: as categorias “Negativo” (1 resposta) e “Complicado/difícil” (2 respostas). Verificamos, consultando os questionários respondidos, que foram respostas de pessoas que haviam dito, na questão anterior, que não tiveram contato com áreas verdes durante a quarentena. Sendo assim, podemos supor que tais descrições negativas referem-se justamente à ausência desse tipo de contato.

VIDA ANTES E DURANTE O PERÍODO DE QUARENTENA DA PANDEMIA DE COVID-19 - CRIANÇAS

Vida das crianças antes da pandemia

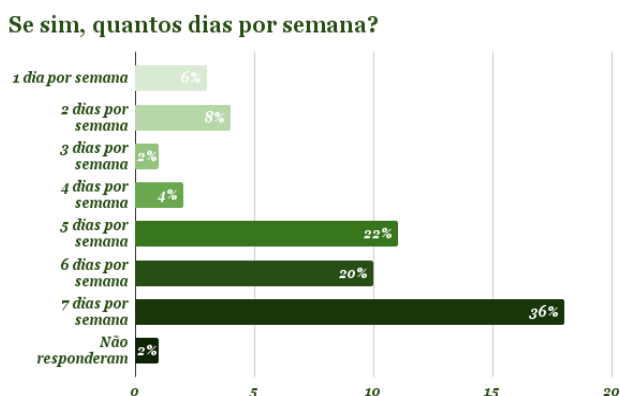
Gráfico 22 - Saídas de casa antes da pandemia de Covid-19 - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos 23 e 24.

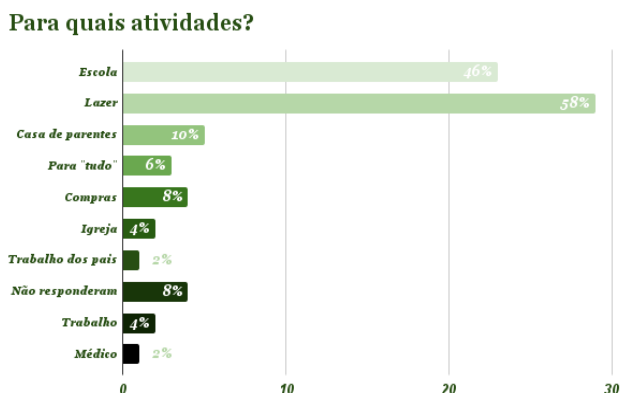
Gráfico 23 Frequência de saída de casa antes da pandemia de Covid-19 - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado aos gráficos 22 e 24.

Gráfico 24 - Justificativas de saída antes da pandemia de Covid-19 - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido abaixo, relacionado aos dois anteriores.

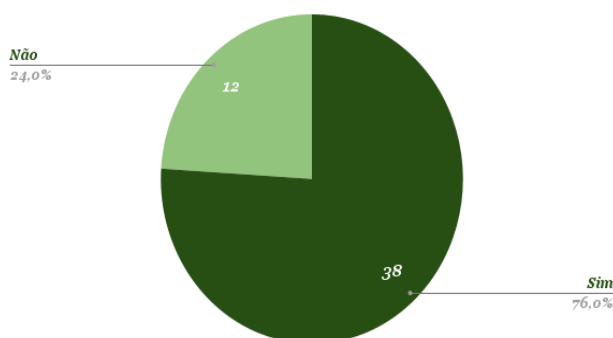
Segundo os responsáveis, 92% das crianças saíam de casa antes da pandemia, mas 8% não saíam. Sobre a frequência, 6% saíam 1 dia por semana, 8% saíam 2 dias por semana, 2% saíam 3 dias por semana, 4% saíam 4 dias por semana, 22% saíam 5 dias por semana, 20% saíam 6 dias por semana e 36% saíam 7 (todos) dias por semana. 2% não responderam a esta questão, apesar de terem dito que saíam de casa nesse período. 58% dos respondentes justificaram essas saídas para lazer, 46% para ir à escola, 10% para ir à casa de parentes e 8% para fazer compras. 8% do total de respondentes não respondeu a esta questão, apesar de terem dito que suas crianças saíam de casa nesse período. As demais categorias não apresentam números significativos para análise.

O gráfico 22 nos diz que a imensa maioria das crianças (92%) saía de casa antes da pandemia. Ainda assim, aparecem 4 (8%) que não saíam de casa mesmo nesse período, o que é preocupante, pois como uma criança pode se desenvolver de maneira saudável sem sair de casa, a não ser para ir à escola? O gráfico seguinte (33) amplia esta preocupação, indicando o fenômeno do confinamento da infância paulistana pré-pandemia de Covid-19 muito mais que o 22, pois temos 10 crianças (20% do total de entrevistados) que saíam no máximo 4 dias por semana (pouco mais da metade de seus dias), possivelmente com exceção da ida à escola. Temos de considerar que, ao fazer a pergunta,

não explicamos que a ida à escola é uma saída de casa que não conta. Então pode ser que tenham se misturado respostas que considerem a ida à escola como uma saída de casa e outras que não façam isso.

As respostas do gráfico 24, de justificativas de saídas antes da pandemia, confirmam esta hipótese, pois só 46% dos respondentes têm a escola como motivo para isso, o que é estranho, pois todos são alunos da Escola Municipal - isto não ocorre com os da Estadual. Outra confirmação desse problema é que há questionários em que aparecem crianças que nunca saem de casa, porém frequentam a escola regularmente. Portanto, há respondentes que consideraram a escola como justificativa de saída reportável e outros que não; a compreensão da pergunta foi diferente entre os respondentes. Ou seja, há indícios do confinamento da vida infantil dessa comunidade ser superior ao que o gráfico 22 (saídas dos alunos antes da pandemia) mostra.

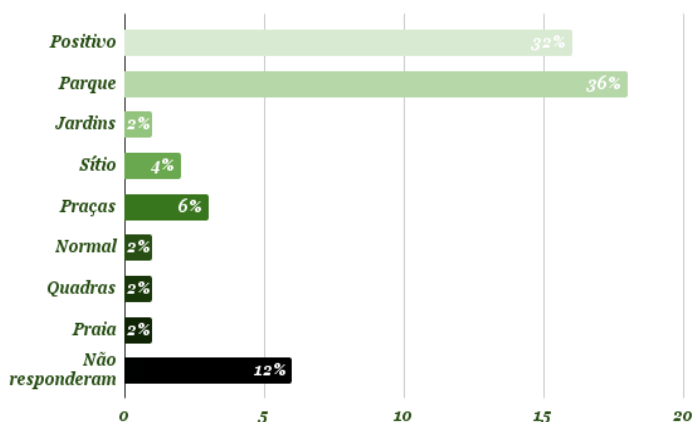
Gráfico 25 - Contato com áreas verdes antes da pandemia de Covid-19 - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Este gráfico será descrito e discutido a seguir, pois será relacionado ao gráfico 26.

Gráfico 26 - Descrição do contato com áreas verdes antes da pandemia de Covid-19 - crianças.



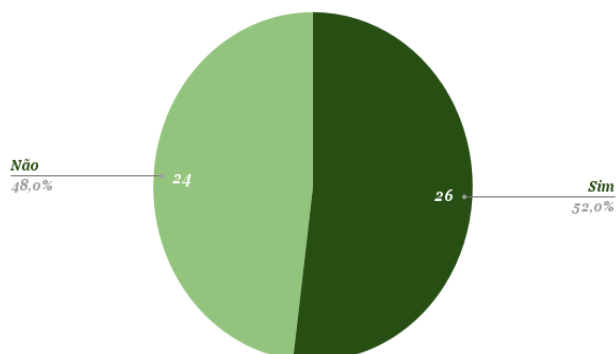
Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os respondentes, 76% alegaram que as crianças tinham contato com áreas verdes antes da pandemia, enquanto 24% disseram que elas não tinham esse contato. Esse contato foi descrito como positivo por 32% do total de respondentes e as demais respostas referiram-se ao local em que aconteciam: parques (36% do total de respondentes) e praças (6% do total de respondentes). 12% do total de respondentes não respondeu a esta questão, apesar de terem dito que as crianças tinham contato com áreas verdes. As demais categorias não apresentam números significativos para análise.

Como no caso dos pais e responsáveis, a pergunta aberta (como é esse contato com áreas verdes — Gráfico 26) deu margem a respostas de natureza diversa: “positivo” e “normal” referem-se à qualidade do contato, ao passo que parque, sítio, praça, quadra e praia são locais em que acontecia. De todo modo, é possível afirmar que, predominantemente, há efeitos sentidos como bons (32% do total de respondentes) e que os parques (36% do total de respondentes) eram os grandes preferidos para o contato com o verde antes de seu fechamento por segurança sanitária; os demais locais mencionados somados representam apenas 16%. Deve-se lembrar que, nesta questão, 12% dos respondentes não responderam.

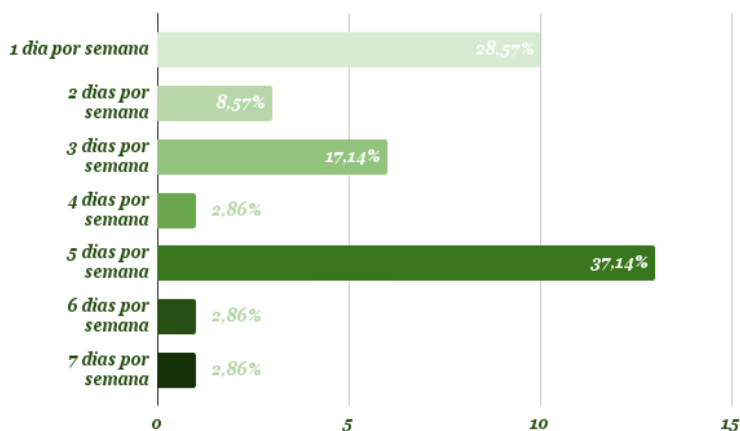
Vida das crianças durante a quarentena

Gráfico 27 - Saídas de casa durante a quarentena - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 28 - Frequência de saída durante a quarentena - crianças.



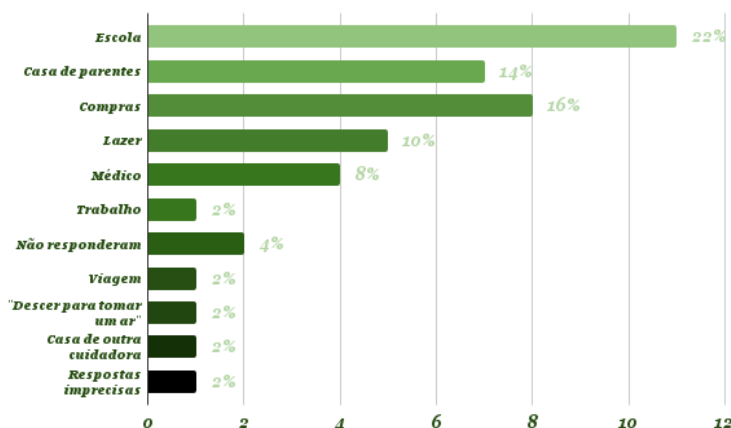
Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 27 nos diz que, mesmo que quase metade das crianças (48%) tenha ficado em casa na pandemia, como recomendado, a diferença dos que o fizeram e dos que não é ínfima, e levanta uma inquietação quanto à real possibilidade destas crianças permanecerem em casa durante a quarentena. Considerando apenas os que saíam durante a pandemia, quanto à frequência de saídas é preciso discriminar as respostas da Escola Municipal, dadas no

pior período da pandemia, daquelas apresentadas pela Escola Estadual. Estes responderam em um período bem mais brando, em que atividades híbridas na escola já aconteciam e haviam caído várias restrições de circulação. Ainda que o questionário pedisse que respondessem referindo-se ao período de quarentena mais intensa, é possível que esta solicitação não tenha sido atendida por todos os respondentes da Escola Estadual, pois viviam outro momento. Dentre as crianças da Escola Municipal que saíam, 72% o faziam no máximo 3 dias por semana, enquanto que dentre os da Escola Estadual temos apenas 1 criança (10%). Diante de tal discrepância, decidimos desconsiderar a média geral das duas escolas somadas (54,29%), pois não representa a realidade de nenhuma delas.

Em relação aos adultos, o gráfico sobre sair ou não na quarentena (17) indica que saíam muito mais do que seus filhos, pois enquanto os adultos apresentaram $\frac{4}{5}$ de respostas positivas, para as crianças essa proporção foi de praticamente $\frac{1}{2}$. Os gráficos de frequência de saída de crianças (28) e adultos (18) confirmam que os pais saíam com mais frequência que seus filhos, pois enquanto 54,29% das crianças saíam de casa no máximo três dias por semana, nos adultos esta frequência foi de 46% (considerando que 8% não responderam a esta questão). Ou seja, as crianças foram mais resguardadas da Covid-19 do que seus pais, apesar de seu risco de ter essa doença ser menor, segundo as pesquisas médicas. E estavam mais expostas aos riscos de uma vida confinada, agravados pelo fato do período da quarentena ter sido longo.

Gráfico 29 - Justificativas de saída durante a quarentena - crianças.



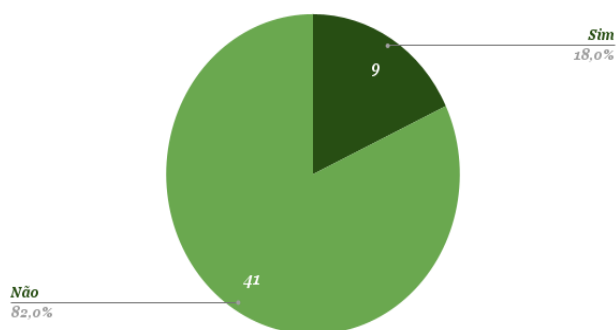
Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à vida das crianças durante a quarentena, segundo seus responsáveis, 52% delas saíram de casa durante a quarentena, ao passo que 48% não. Sobre a frequência, 28,57% saíam 1 dia por semana, 8,57% 2 dias por semana, 17,14% 3 dias por semana, 2,86% 4 dias por semana, 37,14% 5 dias por semana, 2,86% 6 dias por semana e 2,86% saíam os 7 dias da semana. Entre as justificativas, 22% alegaram que as crianças saíam para ir para a escola, 16% para fazer compras, 14% para casa de parentes (categoria não mencionada entre os adultos), 10% para lazer e 8% para ir ao médico. Um número que corresponde a 4% do total de respondentes não respondeu a esta questão, apesar de terem dito que as crianças saíam nesse período.

Quanto às justificativas de saída das crianças, chama-nos a atenção o que ocorreu com a categoria lazer como justificativa antes da pandemia. Essa categoria, que era predominante, (58% do total de respondentes), foi reduzida a 10% do total de respondentes no período da quarentena, indicando seu grande impacto nesse aspecto da vida das crianças. Durante o período de quarentena, as justificativas maiores para os estudantes saírem de casa (Gráfico XXIX) eram, pela ordem: ir à escola (22%), fazer compras (16%) e ir à casa de parentes (14%). Também apareceram quantidades significativas de respostas referentes a lazer (10%) a ir ao médico (8%). Neste período, mesmo saindo menos de casa, iam com maior frequência para a casa de familiares (14% do total de entrevistados) em comparação ao momento anterior à pandemia de Covid-19 (10% do total de entrevistados). Podemos pensar que as famílias mudaram sua organização para exercer a função de cuidado com as crianças, pois é possível que este aumento de idas à casa de parentes tenha se dado pela falta da escola: os pais teriam passado a deixá-los com parentes para poderem trabalhar. Notamos que essa categoria (ida à casa de parentes) não aparece entre os adultos durante a quarentena, somente antes (8% do total de entrevistados), reforçando nossa hipótese sobre deixarem as crianças com parentes para trabalhar, diante da impossibilidade delas irem à escola.

Além disso, a discrepância entre ida ao médico em pandemia de Covid-19 (8% do total de entrevistados) e fora dela (2% do total de entrevistados), podem sugerir que essas crianças tiveram sua saúde deteriorada pelo confinamento, mas também que a falta de escola pode ter aberto tempo para o aumento dos cuidados médicos. Não sabemos, ainda, quantas idas ao médico podem ter sido motivadas por Covid-19. O fato de haver uma única citação de ida de crianças ao médico no período pré-pandêmico nos surpreende e intriga.

Gráfico 30 - Contato com áreas verdes durante a quarentena - crianças.

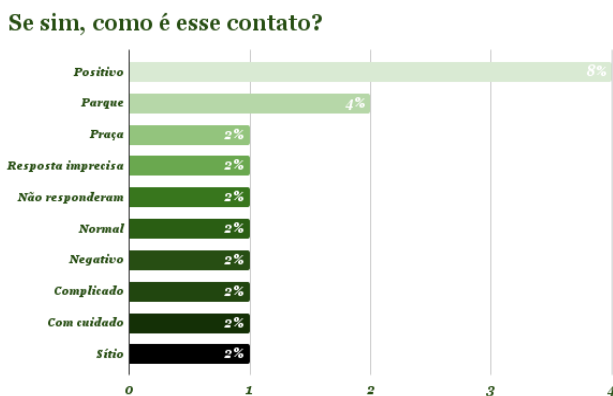


Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao contato das crianças com áreas verdes durante a quarentena, 82% responderam que não e 18% que sim.

Portanto, o gráfico 30 mostra uma proporção muito pequena de crianças com oportunidade de estar em contato com áreas verdes na quarentena (18%). Quando esses números são comparados ao acesso a áreas verdes antes da pandemia de Covid-19(25), em que 76% das crianças tinham contato com essas áreas, vemos o impacto do confinamento nesse aspecto. Aqui, faz-se necessário recordar, mais uma vez, que no momento em que os questionários foram respondidos na Escola Municipal, os parques e as praças públicas da cidade estavam fechados, dificultando o acesso às áreas verdes mais utilizadas da cidade. Desta diferença de acesso no longo período de cerca de 18 meses que já se haviam se passado em pandemia, perguntamo-nos sobre os efeitos que a falta deste contato pode surtir nas crianças, privadas dele por tanto tempo. Sobre o contato das crianças com áreas verdes antes da pandemia de Covid-19 (gráfico 25), surpreende que 24% dos respondentes relataram que elas não tinham esse contato. Mais uma vez nos preocupamos com as consequências dessa restrição na vida e no desenvolvimento dessas crianças.

Gráfico 31 - Descrição do contato com áreas verdes durante a quarentena - crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como descrito anteriormente, 82% dos respondentes disseram que as crianças não têm contato com áreas verdes durante a quarentena, ao passo que 18% disseram que elas tinham esse contato nesse período. Foram apenas 9 os que disseram sim, um número muito pequeno para dar segurança às análises, mas vamos fazê-las ressaltando que não podem ser entendidas como conclusivas, apenas como hipóteses. Dentre as que têm contato com o verde, ele é descrito como positivo por 8% do total dos respondentes (é a resposta de maior frequência: 4) e 4% do total de respondentes (2) dizem que ele ocorre em parques. 2% dos que haviam dito que suas crianças tinham contato com áreas verdes na quarentena não respondeu a esta questão. As demais descrições não se apresentam em número significativo para análise. As respostas deste último gráfico somam 28% porque o questionário possibilita mais de uma resposta por respondente. Recorrendo aos questionários, verificamos que essa pergunta foi respondida por pessoas que haviam dito, antes, que sua criança não tinha contato com o verde - portanto não deveriam ter respondido a essa pergunta.

O gráfico 31 mostra que as poucas crianças que tiveram contato com o verde durante a quarentena substituíram a frequência aos parques — bastante citados no período anterior à pandemia de Covid-19- como lugares de contato com o verde. Ainda que uma das respostas sobre local de contato com a natureza na quarentena tenha sido parque, também apareceram praça

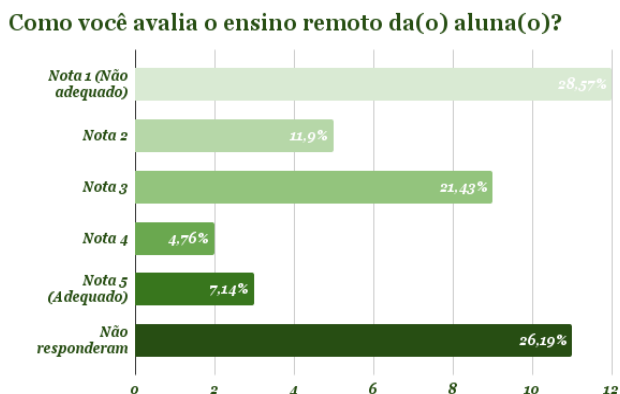
e sítio, também com uma resposta cada, indicando busca de alternativas ao fechamento dos parques. Assim como aconteceu com os adultos, esse gráfico foi gerado a partir de uma pergunta aberta (“Como foi o contato com a natureza no período de pandemia?”) e com um campo de resposta também aberto. Como resultado, obtivemos respostas que pertenciam a categorias de diferentes naturezas, misturando avaliações qualitativas da experiência de estar no verde (“relaxante”, “revigorante”, “ruin” (sic), “complicado”) com o local em que isso acontecia (praça, sítio, parque) e maneira (“com cuidado”). As respostas “*ruin*” e “complicado” foram dadas por pessoas que diziam ter privado suas crianças do contato com áreas verdes que antes da pandemia de Covid-19 elas tinham. Parece, então, que estas respostas de caráter negativo referem-se a como é para elas ficarem sem esse contato. Importante ressaltar que esta questão foi muito menos respondida, devido à muito menor proporção de crianças que tiveram contato com áreas verdes na quarentena, em relação à sua semelhante no período pré-pandêmico. Nesse sentido, torna-se difícil obter conclusões acerca da caracterização dessas saídas durante a quarentena, pois cada categoria apresenta pouquíssimas respostas.

ESCOLA: ESTUDO REMOTO E SUGESTÕES DE MUDANÇAS

As respostas desta seção referem-se a 42 respondentes, pois tais perguntas não foram feitas no questionário em espanhol da Escola Municipal, por um erro metodológico. Ainda assim, as respostas representam estudantes de ambas as escolas, pois estavam presentes nos questionários em português da Municipal, que foram maioria em ambas as instituições.

Tratando-se do ensino remoto durante a quarentena, foi pedido aos respondentes que o avaliassem dando uma nota de 1 a 5, sendo 1 para não adequado e 5 para adequado. 28,57% o avaliaram com a nota 1 (não adequado); 11,9% com a nota 2; 21,43% com a nota 3,00; 4,76% com a nota 4 e 7,14% com a nota 5 (adequado). 26,19% dos responsáveis não responderam a esta pergunta.

Gráfico 32 - Avaliação do ensino remoto durante o período da quarentena.

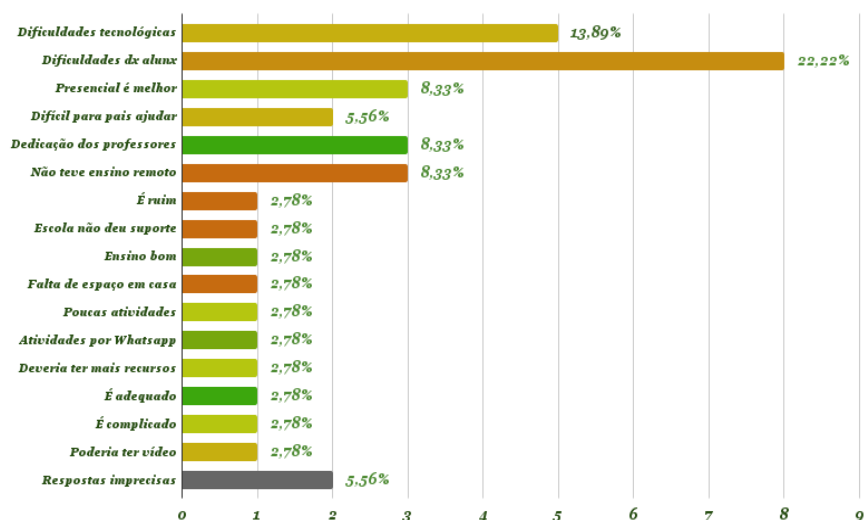


Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos as questões que dizem respeito ao ensino remoto, como antes mencionado, é importante considerar que elas não foram feitas no questionário em espanhol da Escola Municipal, por um erro metodológico. Ainda assim, obtivemos uma amostra significativa de respondentes (42) de ambas as escolas, sendo ainda possível analisarmos essa seção do questionário.

O gráfico 32, que nos diz sobre a avaliação do ensino remoto durante o período da quarentena, revela uma predominância da avaliação mais negativa (nota 1), que caracteriza o ensino remoto nesse período como não adequado: 28,57% do total de respondentes. É seguida da resposta mais neutra (nota 3), com 21,43%. Apenas 7,14% dos respondentes avaliaram esse ensino com a nota máxima (5), caracterizando-o como adequado. Se somarmos as duas avaliações negativas, 1 e 2, teremos 40,47% das respostas, enquanto as positivas (4 e 5) somam apenas 11,9%. Vale ressaltar que 26,19% dos respondentes não responderam a esta questão. Vê-se, portanto, uma grande insatisfação com o ensino remoto oferecido nas escolas no período de quarentena.

Gráfico 33 - Justificativa da avaliação do ensino remoto.



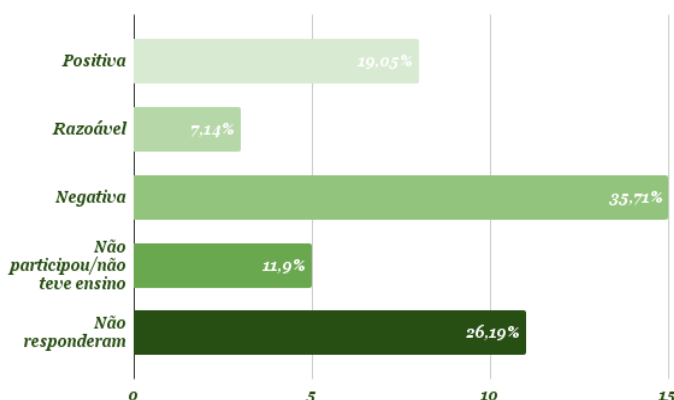
Fonte: Dados da pesquisa.

A fim de melhor analisar as justificativas das avaliações, criamos uma legenda que relaciona a média das notas dadas para cada categoria de justificativa com a justificativa em si, variando em um espectro do laranja até o verde, em que as cores mais próximas do laranja relacionam-se às notas mais baixas, ao passo que as mais próximas do verde se relacionam com as notas mais altas.

As justificativas apresentadas para as avaliações sobre o ensino remoto são várias: 22,22% (8) das respostas relacionam-se com dificuldades dos alunos em acompanhar as aulas; alguns termos mencionados nessa categoria foram: “não aprende”, “falta de interesse”. 13,89% (5) das respostas apontam dificuldades tecnológicas; 8,33% (3) dizem que o ensino remoto “não é a mesma coisa que o presencial”; 8,33% (3) dizem respeito à dedicação dos professores como justificativa para avaliações mais positivas; 8,33% (3) das respostas mencionaram não ter havido ensino remoto e 5,56% (2) das respostas citam dificuldades dos pais ou responsáveis em auxiliar os alunos nas aulas. Por fim, 5,56% (2) das respostas foram imprecisas e por isso não puderam ser categorizadas e as demais categorias de respostas não aparecem mais do que uma vez, então não as mencionaremos novamente aqui.

Quando solicitados a justificarem suas avaliações (Gráfico 33), verificamos portanto que predominou a categoria que se refere a dificuldades sentidas pelas(os) alunas(os), seguida das dificuldades tecnológicas. Também há significativas menções à aspectos das escolas: à dedicação dos professores, a não ser a mesma coisa que o presencial e a não haver ensino remoto (cada uma dessas categorias com 8,33% das respostas). Duas pessoas relataram dificuldades, enquanto responsáveis, de auxiliar as(os) alunas(os) nas aulas. Vemos, nessas justificativas, que 22% identificam a causa do fracasso escolar no ensino remoto como problemas das(os) alunas(os), responsabilizando-as(os) por ele, uma explicação que vem sendo problematizada pela Psicologia Escolar crítica desde a década de 1980, pois tende a culpar a vítima.

Gráfico 34 - Relação da(o) aluna(o) com o ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa.

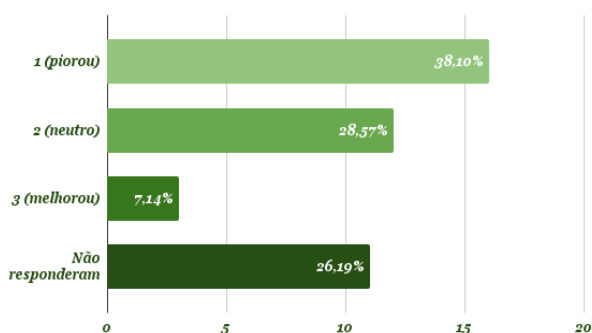
Sobre a relação das(os) alunas(os) com o ensino remoto, 19,05% a qualificaram como positiva, 7,14% como razoável e 35,71% como negativa. 11,9% dos que responderam disseram que não houve ensino remoto ou que seus filhos não participaram do ensino remoto. 26,19% dos responsáveis não responderam a esta questão.

Sendo assim, predominaram as respostas que qualificaram essa relação como negativa (35,71%), enquanto as que avaliaram essa relação como positiva (19,05%) são cerca de um terço a menos do que as negativas. Mais de ¼ dos respondentes não responderam a esta questão, e 11,9% alegaram que seus filhos não participaram do ensino remoto ou que não houve ensino

remoto. A partir desses dados, é possível afirmar que uma grande quantidade de estudantes não se relacionou bem com o ensino remoto oferecido pela escola e que um número preocupante deles (11,9%) ficou excluído dele.

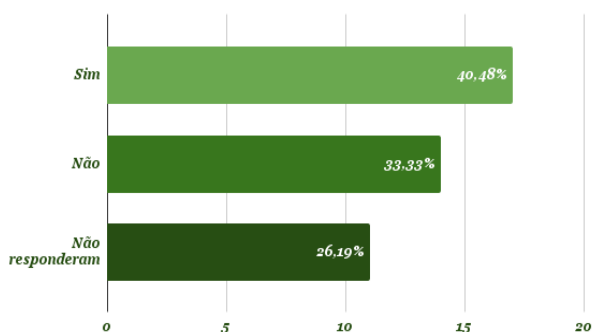
Quanto a se o ensino remoto alterou a aprendizagem escolar das(os) alunas(os), 38,10% disseram que o ensino remoto piorou essa aprendizagem, 28,57% se mostraram neutros a esse respeito (nem piorou, nem melhorou), e 7,14% disseram que o ensino remoto melhorou a aprendizagem. 26,19% dos responsáveis não responderam a esta questão. Mais uma vez surgem indicações da predominância de experiências negativas com o ensino remoto para grande parte das(os) estudantes: perto de 40%.

Gráfico 35 - Alteração da aprendizagem no ensino remoto.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 36 - Mudanças na escola pós-quarentena.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando perguntados se mudariam algo na escola depois da quarentena, 40,48% disseram que sim, 33,33% disseram que não. Mais uma vez, 26,19% dos respondentes não responderam a esta questão. Podemos supor que talvez a experiência da quarentena tenha oferecido aos responsáveis a oportunidade de repensar a escola; é possível que a saída da quarentena apresente-se como um momento fértil para transformações na vida escolar.

CAPÍTULO 11

O QUE PENSAM EDUCADORES SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19, O RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS E O CONTATO COM A NATUREZA

Neste item do relatório apresentaremos os principais temas que se fizeram presentes nas falas de gestores e professores das escolas participantes da pesquisa, sendo uma delas da rede pública estadual paulista e outra da rede pública municipal paulista. No total, foram realizadas 15 entrevistas, assim distribuídas: seis na escola da rede estadual, sendo uma com gestor e cinco com professores. Na escola da rede municipal foram 10 entrevistas, sendo três com gestores e seis com professores e uma funcionária.

As análises serão apresentadas a partir das entrevistas realizadas em ambas escolas, tendo os seguintes eixos de análise: a) experiências sistematizadas em que a aprendizagem escolar no Ensino Fundamental I acontece integrada às atividades ao ar livre e em contato com a natureza; b) aprendizados e reflexões sobre o ensino em confinamento a partir de experiências envolvendo crianças do Ensino Fundamental I durante o período de pandemia de Covid-19; c) o que o estudo ao ar livre e em contato com a natureza produz no desenvolvimento integral de crianças do Ensino Fundamental I; d) contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a atividades ao ar livre e em contato com a natureza.

EXPERIÊNCIAS SISTEMATIZADAS EM QUE A APRENDIZAGEM ESCOLAR ACONTECE INTEGRADA ÀS ATIVIDADES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA

Iniciaremos apresentando os aspectos destacados quanto às experiências sistematizadas em que a aprendizagem escolar acontece integrada às atividades ao ar livre e em contato com a natureza nas atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental I. Nesse sentido, destacamos os seguintes pontos centrais: a) a importância da política da escola para ocupar os espaços verdes e explorar novos territórios; b) o desafio em integrar esses espaços verdes no processo de aprendizagem; c) a necessidade da formação de professores; d) a importância de analisar o que essas experiências pedagógicas evocam nos alunos; e) a ampliação do trabalho ao ar livre em função da pandemia.

O primeiro ponto a destacar refere-se à importância da constituição de uma política que inclua a ocupação de espaços verdes e a exploração de novos territórios como vivências importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. É interessante notar que nas falas dos entrevistados há uma alegria muito grande ao se referir a esta conquista da escola, bem como um destaque para o interesse dos estudantes nesse tipo de atividade, estar ao ar livre, como vemos no excerto a seguir:

E eles [os alunos] eu percebo que eles têm uma ânsia muito grande de querer explorar esses espaços fora. ‘Vamos, vamos tá solzinho, Professora. A gente pode continuar as atividades lá fora’. A nossa escola já tem uma política de explorar os espaços, não somente o aluno ficar preso dentro da sala de aula ou, se usar a sala de leitura, mas explorar todos os espaços. E eles acabam querendo mesmo aproveitar os espaços que têm na escola (Entrevista com a profa. de Inglês, Fund I, EMEF).

É interessante destacar que a estrutura física da escola, sua arquitetura, é um componente importante para a implementação da política de ocupação das áreas verdes. Embora seja uma escola considerada como pequena, pelos entrevistados, o fato de se constituir em um espaço arborizado possibilita a realização das atividades ao ar livre e em contato com a natureza, conforme as falas a seguir:

E a nossa escola é uma escola pequena. Ela tem grandes problemas de estrutura, mas ela está num lugar bem privilegiado; ela é muito rodeada pela natureza. Ela tem muitas árvores. Ela tem um espaço muito gostoso; assim questão de verde... e eles acabam também querendo estar próximos.” (Entrevista com a Profa. de inglês, Fund. I, EMEF).

Como eu estava falando, os espaços são geralmente bem aproveitados. Os professores costumam levar os estudantes, por causa dessa arquitetura das escolas bem fechadinhas com grade. Então o pessoal costuma ir ao bosque, tem uma praça em frente à escola que já foi palco de projeto em outro ano. (Entrevista com a profa. de Português, Fund.I, EMEF).

Eu acho que eu tenho sorte de trabalhar no Infante, porque ele tem espaço. Por exemplo, não sou só eu que levo os alunos para esse espaço, tomar um sol. Eu senti que as professoras fazem isso mais vezes do que antes. Você já trabalhou na escola de

fundamental 1? Lá na sala dos professores tem um muralzinho. Segunda-feira vai a turma 1 para o parquinho, terça-feira vai a turma 2 para o parquinho. Não era assim mais ou mesmo? Era uma vez por semana. Eu sinto, que hoje, as professoras levam uma vez ao dia. Mas não com o objetivo de não dar lição. Mas para eles brincarem. Alguns passam as atividades para eles fazerem lá. Às vezes as professoras pedem: Olha, eles me falaram de um jogo que você passou para eles, você pode me ensinar também? Eu acho que eles estão aproveitando mais a natureza. Eles vão procurar bichinhos, a gente explica o que é o bichinho. aí eu não sei explicar corro para o professor de ciências então eu peço: Pro, você pode explicar pra eles? Olha aconteceu tal coisa e eu falo: Olha tem um livro e amanhã vou contar uma história para vocês assim. Quando você está na sala não tem esses acontecimentos, você está lá na sala e o que acontece? Lição. Mas o Infante por si só os professores já aproveitavam os espaços. Eu tive muita sorte de estar numa escola que tem esse espaço e os professores serem abertos para isso. Os professores falam: Olha eu percebo que você passa jogos para eles, jogos tradicionais. E isso é do projeto do Infante. São jogos e brincadeiras. É só aproveitar o gancho. (Entrevista com a profa. de Educação Física, Fund I, EMEF).

Mas, ocupar os espaços externos, para quê? Essa discussão da intencionalidade da ocupação dos espaços ao ar livre e em contato com a natureza é um aspecto destacado pela Coordenação Pedagógica da Escola. O sair da sala de aula deve ser pensado e planejado, bem como integrado à proposta curricular em um momento de maior vivência dos professores com a turma e da turma entre si, qualificando o trabalho a ser desenvolvido. Vejamos o excerto a seguir:

Num determinado momento, todo mundo queria sair e a gente percebeu que faltava intencionalidade nelas [nas saídas de sala de aula]. Em alguns momentos eles [os estudantes] estão muito agitados e a gente vai se colocando em uma posição de observador enquanto eles correm. A gente não quer cooptar as ações com as propostas na área infantil, não me entendam mal, mas a gente percebeu que tinha alguma coisa que não estava “batendo”. Era preciso conversar mais sobre isso. Então temos sim, pessoas que qualificam as saídas. Elas [as professoras], em geral, não fazem isso no primeiro bimestre, elas [as

professoras] fazem isso a partir do segundo bimestre, porque já têm uma vivência com a turma e começam a extrapolar. Não é consensual, todo mundo “fechado” nisso. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

São várias as propostas de integração dos espaços verdes no processo de aprendizagem pedagógica, com destaque para a sala de leitura, leitura no bosque, mediação de leitura, atividades de artes, o projeto “Circo ou Jogos e Brincadeiras”, em que não há *“apenas práticas do ambiente externo, mas o ambiente externo é vivido como prática”* conforme os relatos a seguir:

Elas [as professoras] faziam um projeto que se chamava “Circo ou Jogos e Brincadeiras”, dependia do momento que elas estavam. Os jogos e brincadeiras faziam uma pesquisa junto às crianças com brincadeiras tradicionais da comunidade e do passado também nos anos iniciais e solicitava que os pais contassem uma brincadeira que faziam. E aí depois vamos ver isso. Esse era o primeiro movimento de ocupação do espaço externo, depois disso vinham outras experiências. A hora da mediação de leitura, depois disso com relação às Ciências da Natureza no ambiente externo. Ao invés da gente ficar desenhando na sala de aula pedindo para olhar no livro, muitas vezes os professores carregavam os alunos para fora. Nesse caso, o espaço da escola só não basta, nós fazemos algumas saídas, embora elas sejam mais difíceis, mas as turmas também circulam pela cidade. No espaço Sesc, nos espaços culturais. Existem algumas parcerias de longa data (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Esses professores têm procurado criar outros espaços que não sejam na sala de aula. Vou dar um destaque especial para os esforços da sala de leitura e de artes. A professora de artes tem procurado, não apenas as práticas do ambiente externo, como o ambiente externo como prática (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

A professora de leitura tem buscado quais são os recantos que nos fazem pensar, então que significa medir a leitura nesses outros espaços. O que significa pegar um livro e sentar debaixo do pé de uma árvore ou na sombra, em um banco muito acolhedor. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

A professora do segundo ano do Fund I tinha uma forma de se relacionar com os alunos quando eles chegavam na sala. Eles nunca sentavam enfileirados, ela sempre os colocava em U. Ela tinha uma caixinha onde eles escolhiam uma das três moedinhas do Smile, para eles escolherem se estavam contentes, mais ou menos ou tristes. A partir desses Smiles de forma coletiva ela abria uma roda de conversa. Essa roda de conversa na maioria das vezes era lá fora. Uma outra forma de relação com o espaço também é a roda de conversa. Ela [a professora] investia bastante nessa forma circular de conversar com os estudantes. Outra atividade era a mediação da leitura. Eu olhava da minha janela da sala da coordenação, ela dá de fundo para o bosque da escola. E, por vezes, eu olhava e as crianças estavam sentadas espalhadas pelo bosque realizando as atividades que a professora tinha combinado com eles.” (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Tais experiências, que extrapolam os limites da sala de aula, são retratadas pelos docentes como vivências importantes para os alunos. É interessante destacar que tais atividades rompem com o senso comum, de que os ambientes externos distraem, distanciam. Os professores desta escola municipal que trabalha com atividades ao ar livre e em contato com a natureza vem experienciando o contrário. Relatam de uma sala que agita, anseia e conturba e de como, quando acostumados ao ambiente externo, os alunos ficam mais atentos, presentes e próximos dos professores, alunos e de si mesmos.

Acho que alguns alunos estão ansiosos. Você escuta: Ah, esse aluno é inquieto, ele não se concentra. Tem salas que estão muito agitadas. Eu levo lá fora e deixo eles brincarem. Não é uma sessão de descarrego, mas olha eles precisam disso. Porque eles ficaram muito tempo trancados. Não é o nosso momento, é o deles. (Entrevista com a Profa. de Educação Física, Fund I, EMEF).

Eu já fiz muita tutoria lá fora, porque eu tô falando da questão do sair do espaço fechado, né. Dá muita diferença, a sensação que me dá é uma questão mais de sensibilidade, mesmo corporal. Eu tenho a impressão que as coisas ficam mais leves. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

Há uma diferença muito grande deles terem essa movimentação pela escola e não ficarem restritos somente a um espaço de uma

sala quadrada. Isso interfere nas relações entre professores, estudantes e funcionários. Eles têm livre circulação. Agora [no período da pandemia de Covid-19] está difícil; por causa do protocolo a gente não pode deixar a livre circulação, mas a gente tem que ter algumas coisas como eu falei saindo da sala de aula(...) Pode fazer a atividade que quiser. Contação de História no bosque, Roda de conversa, pode fazer o que quiser, depende da proposta do professor (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

Na minha disciplina, eu procuro, dependendo do tema que a gente está estudando, se é alguma coisa relacionada à natureza, a gente vai até o bosque; eu peço e eles observam o que tem ao redor. A gente trabalha com um vocabulário referente ao que tem no espaço, (...) No ensino fundamental 1, que são os estudantes menores, eles gostam muito de ler. Eles têm um encantamento muito grande pela leitura e eu percebo isso . Então as vezes que eu proponho uma leitura a gente tem os livros de inglês paradidáticos com ilustrações. São bem bacanas uns livrinhos que a gente tem .Para trabalhar com eles. Quando eu chego eu vejo o brilho no olhar deles e eu procuro usar esses momentos para ir até o bosque também em alguma atividade com uma proposta de um vocabulário, mas de fazer uma leitura. É bem bacana porque é junto que eles gostam desse momento. Eles gostam pessoalmente da leitura . E eles também gostam de sair da sala de estar em um outro ambiente . Normalmente quando levo para fazer uma leitura eu procuro o Espaço do Bosque que estão acostumados aí a gente tem lá os banquinhos e a gente senta . Ele tem um formato em que a gente fica em roda, né . Então fica bem bacana. Eles acabam gostando bastante e participando.” (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

APRENDIZADOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO EM CONFINAMENTO

Com relação aos aprendizados e reflexões sobre o ensino em confinamento a partir de experiências envolvendo crianças do Ensino Fundamental I durante o período de pandemia de Covid-19, destacamos como pontos centrais os seguintes aspectos: a) a escola que aprendeu a estabelecer contato a distância e refletiu sobre sua importância na vida do estudante; b) a importância da dimensão social na vida dos estudantes; c) expressões do confinamento na

saúde mental (emocional) e vida familiar dos estudantes; d) aspectos de como a escola pode providenciar possibilidades de integração, em momentos de tanta separação? (para os estudantes, professores e funcionários); e) reflexões sobre a escola pós-pandemia, que envolvem tudo aquilo que o confinamento explicitou.

A EMEF se apresenta como uma escola que na sua trajetória elege como de suma importância a boa relação entre alunos e escola, entre escola e comunidade. Os gestores e professores trabalham para que este território escolar seja mais do que um local de aprendizagem curricular. É neste espaço que surgem políticas da escola de acolhimento, de atenção e escuta, de diversão, vivências culturais e de integração. Uma das ações que a escola teve durante a pandemia de Covid-19 foi a de reduzir a altura dos muros da escola, citado no último item deste documento, o que expressa a concepção do tipo de território que é a escola.

É de se esperar, portanto, que a separação e o confinamento ocorridos durante a pandemia de Covid-19 causaram uma ruptura enorme nesta relação da escola com seu entorno, com os alunos e seus responsáveis, com os professores e gestores. Reparamos, ao longo das entrevistas, quatro aspectos recorrentes em quase todas as entrevistas acerca deste período e de como a escola se portou e aprendeu, refletiu, para a escola pós pandemia.

O isolamento, colocado de maneira abrupta, fez com que os professores e gestores realizassem, talvez de maneira mais escancarada, pela falta, a importância do convívio na vida dos alunos. Esta importância, das relações interpessoais, é percebida principalmente a partir do sofrimento dos alunos.

Eu acho que teve alguns impactos. Sendo que o primeiro é o social.. Porque a escola pública é constituída por crianças e adolescentes de estrato social menos favorecido. A gente atende crianças em condição social muito carente, em que o local de sair de casa, de estudar e ter contato social é a escola. No momento da pandemia, não está tendo nada disso para elas e para ninguém. Mesmo nas classes mais abastadas as crianças também não estão podendo fazer nada. Esse é o primeiro ponto. O segundo, também, é a alimentação. (...) O prejuízo da socialização, sem se desenvolver, sem ter contato com os colegas. O prejuízo cultural, pois elas estão há um ano sem ter como ter acesso às atividades, à música, teatro,

dança, outras atividades de expressão corporal. As crianças não estão aprendendo. A aprendizagem escolar está comprometida. (Entrevista com o Dirigente da EMEF).

A gente conseguiu perceber que eles estavam sentindo muita falta dos amigos e da escola. Eles começaram a apresentar alguns problemas de ansiedade e depressão. A gente também conseguiu perceber alguns problemas sim, coisas mais graves que tiveram que ser encaminhadas de questões familiares ou de violência (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

Outro tipo de déficit causado pela pandemia de Covid-19 reside no desenvolvimento de certas habilidades motoras, como colocado pela professora de Educação Física da escola municipal. Sem dúvidas, esses “atrasos” têm relação direta com as relações interpessoais que se realizam na escola.

Eles estão voltando mais calmos, acho que eles entenderam. Eles voltam com saudades também. Então quando eles voltam com saudade, qualquer coisa que você oferece para eles é bom, porque eu acho que eles entenderam qual que é a situação. Talvez pelo fato de eles não conseguirem ter acesso em casa de ficarem sem fazer nada. Eu senti que eles voltaram muito diferentes, pois assim com relação ao primeiro ano, eu senti que eles voltaram diferentes. Até os alunos que eram um pouco mais agitados que não se concentravam muito nas atividades eu senti que eles voltaram querendo aprender. Também pode ser por causa da idade que você dá uma acalmada. Eu senti muita diferença em todos e eu dou aula até para o Ensino Médio. No primeiro ano, por exemplo, a gente não teve acesso e eles não foram para a EMEI, muitos alunos voltaram com problema para pegar no lápis, não conseguem fazer o movimento de pinça, outros com problema de dicção. Falam infantilizado ainda, porque não tiveram contato com uma outra criança. E a Educação é espiral, se você fala certo perto dele, uma hora ele vai entender que não está falando certo. Ele vai tentando repetir e acho que eles não tiveram isso. Tem criança, um ou dois por sala, que tem a dicção um pouco infantilizada e um ou dois, por sala no Infante, não sabem manipular o lápis. É muito do primeiro ano, pega areia, amassa a folha, etc. Mas a gente está recuperando, essa recuperação é contínua. Talvez vá demorar uns cinco anos. Essa sala é do quinto ano, mas por enquanto é um primeiro ano mais puxado para EMEI. Quem

está no quarto ano está mais puxado para o terceiro. Quem tá no terceiro está mais puxado para o segundo. (Entrevista com a Profa. de Educação Física, Fund I, EMEF).

Frente a esta crise multidimensional, o que pode a escola providenciar, portanto, enquanto possibilidades de integração, de ludicidade, leveza e acolhimento? É interessante considerar os relatos dos docentes em um caminho que, ao se aproximar com as questões pedagógicas e sua importância nas atividades ao ar livre e em contato com a natureza, caminha na direção de conhecer mais a respeito dos povos tradicionais e sua filosofia. Nessa direção, a escola participante da pesquisa e que está inserindo as atividades ao ar livre constantemente passou também a tornar essa discussão ampliada aos professores, o que é indicado pela leitura sobre o “Bem Viver”, mencionado pelos entrevistados. O livro “O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos” de Alberto Acosta (2016), destaca o papel político a ser desempenhado pela luta por uma sociedade nova, ecológica e que resiste aos paradigmas pós-desenvolvimentistas. Esse movimento dos docentes da escola se articula à necessidade de trabalhar com a dimensão do acolhimento, da ludicidade, de possibilitar um retorno que fosse compreendido nas suas necessidades e desafios. Os relatos apontam para tais questões:

A gente queria saber como eles [os estudantes] estavam. Então a gente pensou em uma forma de a gente se aproximar deles. Mas nessa questão do cuidado de querer que eles falassem para que a gente pudesse sentir como eles estavam nesse momento, o que eles vinham sentindo como estava sendo para eles naquele momento. Então nesse momento o primeiro instante foi isso a gente ouvir os estudantes. A gente queria ouvir, a gente queria saber, acolher. (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

O conceito na pandemia de Covid-19 surgiu entre o corpo docente e também a coordenação no ano passado. O estudo do Bem Viver, vem cooperando dessa maneira para ter um olhar para a natureza, porque fazemos parte dela e estamos inseridos nela. Nessa volta, [aulas presenciais] começamos a estudar isso. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

Com as crianças, são desenvolvidas algumas outras atividades lúdicas, as crianças aprendem a construir um roteiro [em casa]. São várias formas de se fazer isso e essa questão do território é

uma questão de dar possibilidade de criação para as crianças. É fundamental para gente essa noção mesmo de transformação. (Entrevista com o Diretor EMEF).

Os professores dos territórios educativos junto com artes, inglês, educação física, Sala de Leitura e informática educativa pensaram...; na verdade, a gente pensou junto. Como que a gente conversa sobre a educação integral se você não pode circular, não pode encontrar ninguém? E aí esses professores pensaram os projetos de territórios integrados, onde as crianças começaram a olhar pela sua janela, quando ela já tinha. Nem todas as crianças na escola tem uma janela, tá, e a ideia era investigar outras paisagens, outros lugares a partir de outras janelas do mundo. Isso foi um projeto que correu e nesse começo de ano voltaram a circular, o que é uma ideia muito boa, eu acho ela muito boa, né. Como é que a gente começa a olhar para fora e aí, lá, para fora, para voltar e olhar para dentro. Então isso foi pauta, assim das nossas conversas, sejam atividades que a gente envia para as famílias ou conversações que nós temos juntos aos pais e aos professores. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Observa-se que a pandemia de Covid-19 constituiu real período de crise para a escola. Uma das consequências de tanta mudança são as constantes reflexões sobre a escola pós-pandemia, que envolvem tudo aquilo que o confinamento escancarou, como o tema da fome, da insegurança alimentar, como podemos observar nas seguintes constatações:

Porque a escola na verdade, já vem com essa questão forte de explorar os territórios. Pensar na questão da natureza. E com tudo que a gente passou e viveu assim na pandemia, a gente está procurando ter um olhar mais forte com relação a isso. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Voltar para a questão do projeto pedagógico, apresenta uma questão da fome e da insegurança alimentar. Esse tema vai começar a ser trabalhado e ser construído pela gestão, que pretende trabalhar a terra nas proximidades da que a gente tem aqui, né. Então vai trabalhar todos os processos de cuidado com a terra, desenvolver uma cultura de subsistência assim. Criar e cuidar do solo e aí vai cair também no Eixo de Formação que começou no ano passado, que é valorizar a natureza, porque a gente estuda sobre o bem-viver e provavelmente alguém já

comentou isso. O conceito na pandemia de Covid-19 surgiu entre o corpo docente e também a coordenação no ano passado. O estudo do bem viver, vem cooperando dessa maneira para ter um olhar para a natureza, porque fazemos parte dela e estamos inseridos nela. Nessa volta começamos a estudar Isso. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Eu penso que a gente vai viver uma escola absolutamente diferente do que a gente vivia antes. Ao menos é o que eu alimento enquanto esperança, né. Porque, porque a lógica do confinamento vai ter que ser desfeita, quando a gente vai conseguir desfazer ela por completo, não sei. Por que uma pandemia de Covid-19 acaba, mas não acaba? As pessoas são vacinadas, mas o vírus circula. Como que você faz, né? O medo explícito aí, que vai marcar as nossas relações. Vai marcar. Como que a gente vai fazer diferente, porque a princípio o que a Secretaria Municipal de Educação organiza é para um controle maior ainda dentro dos protocolos sanitários. Ao meu ver não deveria ser assim. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

O ESTUDO AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA PRODUZ NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS

O nosso terceiro eixo de análise busca investigar o que o estudo ao ar livre e em contato com a natureza produz no desenvolvimento integral de crianças do Ensino Fundamental I. Portanto, a partir dos relatos dos entrevistados, destacam-se os seguintes pontos centrais: a) impactos das aulas em sala de aula fechada; b) efeitos do ensino ao ar livre; c) necessidade da escola de apresentar novos saberes e territórios ao sujeito; d) ensino ao ar livre possui maior potencial de integração entre as inúmeras dimensões da escola (saberes, estudantes, professores, territórios).

Ao questionar professores e gestores acerca dos efeitos das aulas ao ar livre e em contato com a natureza, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente em contraste com o modelo de sala de aula fechada, notamos como a saída da sala de aula é colocada como alivante, tanto para os professores quanto para os alunos. Este contraste se presentifica imensamente no momento de transição. Fala de uma sala de aula que sufoca.

Eu acho que é até mais tranquilo . Há momentos que a gente vê que precisa mesmo que às vezes dentro da sala não vá

funcionar. Tem horas que a gente percebe que eles estão no limite, até mesmo sufocados dentro da sala de aula. Eles [alunos e professores] têm a necessidade de sair. O que eu percebo assim, não sei. É uma percepção minha quando eles ficam muito tempo presos e você sai com eles, você tem um trabalho difícil. Porque parece que eles querem aproveitar aquele momento. E acaba dificultando um pouco na hora de conduzir; mas quando o estudante já tem o hábito de outros espaços, de ir para espaços ao ar livre, consegue ter um comportamento diferente. Agora quando ele fica muito tempo preso ali dentro da sala de aula, eu percebo que quando você põe uma atividade que você vai tirá-lo da sala de aula.... - não vou dizer que isso é negativo - vejo como algo positivo, porque você tem que começar. E mesmo que seja difícil, aos poucos a gente vai chegando a uma organização melhor e num aproveitamento melhor (Entrevista com a Profa. de Inglês, EMEF).

Apesar de todos os impactos positivos, esta mudança não é fácil ou livre de desafios. Como foi colocado pela professora de Inglês, sair da sala tem um impacto evidente nos alunos que estão muito condicionados à sala de aula fechada. No primeiro momento, ficam exaltados. A questão é notar que esta exaltação e ansiedade são efeitos do confinamento e não do estar ao ar livre. E até mesmo esses momentos são positivos e dizem sobre como o aluno se sente dentro da sala. São relações de convivência que precisam ser construídas, vividas, pensadas e compartilhadas.

Os momentos fora da sala de aula são descritos como mais intensos, mais potentes e mais humanos. São vivências que colocam a relação com o outro, com a natureza, com as atividades pedagógicas em outro plano. Talvez, por isso, alguns entrevistados ressaltam a qualidade relacional que existe nas aulas ao ar livre. Momentos em que os alunos parecem se conectar melhor com a tarefa, com os professores, colegas e com eles mesmos.

Então, o efeito sobre as crianças, eu penso, que nós tínhamos uma relação mais aberta sobre o que se vivia e o que elas eram capazes de defender sobre essa experiência. Tanto emocional, quanto de qualidade da experiência, porque elas eram mais significativas. As crianças faziam relatos mais potentes sobre aquilo que viveram com as professoras, do que turmas que eram mais aprisionadas. (Coordenador Pedagógico EMEF)

A gente mesmo fica muito tempo numa atividade, se a gente não dá um tempo intervalo a coisa fica difícil. No modelo de seis aulas deles em dobradinha, uma dobradinha é de uma hora e meia. Primeiro você organiza a sala e vou, para você, começar a pôr em ordem vai levar um tempo. Depois tinha o tempo de exposição do professor e depois você realiza a atividade. Aí eu já senti muito pelo lado deles, para quem faz o horário não, a dobradinha é ideal, mas para eles não era. Era bem complicado conciliar isso. A gente tem horário alternado, mas eles não estavam nessa lógica nesse sistema. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

O que eu sinto que aconteceu é que é neste momento que a professora para e começa a ouvir um pouco sobre a criança, que não consegue ouvir na sala de aula naquela conversa: “Puxa, eu tô percebendo que você tá assim.” “Como é que tá?” É a hora de uma conversa, enquanto todos brincam. A criança também se sente amparada e confiante e começa a contar coisas. Nesses momentos é que muitas coisas surgiram nessas conversas no Bosque, que davam outras pistas para a professora e para a escola sobre a relação com essa criança. Isso se dava quando a professora levava lá apenas para que eles tivessem uma experiência do coletivo infantil: “Nós vamos ficar aqui, fiquem à vontade, vamos lá e eu vou ficar na vigília.” Era um pouco a relação aquela da integração deles e também da qualidade da relação deles. É a hora que a professora percebe a criança que se ausenta na brincadeira. A que se isola, o sujeito que acaba sendo mais agressivo com o coletivo grande de colegas, né. Acho que vai perceber um pouco quando se dá a relação para além do silêncio e das carteiras enfileiradas, ainda que não seja o melhor mundo da travessia, né. Era um espaço que a professora podia fazer o oposto daquilo que fazia em sala de aula (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Também são saídas interessantes para que o professor acesse aquele aluno em um ambiente menos controlado, menos coercitivo.

A pessoa no espaço pequeno é uma e no espaço aberto é outra. Então elas [professoras] já perceberam isso. Ao mesmo tempo acho que tem uma narrativa colocada pelo grupo de professores que não ficam com as crianças o tempo todo, como as professoras pedagogas, que eles criam; percebem que as crianças têm uma

outra necessidade, como querer se emancipar das professoras, das suas professoras, terminando e constituindo uma outra relação. Isso é bem forte nas narrativas do grupo.(...) Por enquanto o meu corpo estava guardadinho com aquela professora por 25 horas. Quando eu me vejo, eu percebo que no meu corpo guardadinho nasceu outro corpo, que vibra, que corre, que grita, faz barulho, né(...) Ocupar outros espaços, acho muito válido. Essa é uma discussão que a gente vem fazendo desde 2019 e acho que ela é uma discussão muito salutar. Acho que foi ela que está abrindo alas para que outras coisas pudessem acontecer. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

É dar a possibilidade das crianças serem protagonistas nesses territórios. Eles não vão por exemplo para esses territórios para serem alunos ali. Eles não vão só ouvir música, eles vão criar, vão ser protagonistas, para realizar coisas, para propor coisas. Então é essa ideia de fazer essa linguagem como algo que é da própria natureza do sujeito. No caso das crianças também. (Entrevista com o Diretor da EMEF).

Ressaltamos, portanto, a importância destes espaços para o desenvolvimento integral das crianças. São territórios que extrapolam a razão escolar do desenvolvimento intelectual. Inundam o aluno com vivências corporais, relacionais, emocionais e também intelectuais. Colocam o estudante em contexto e permitem que ele se sinta protagonista de seu próprio saber.

CONTRIBUIÇÕES PARA MODELOS ESCOLARES E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, NO QUE TANGE A ATIVIDADES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA

Nas falas e discursos que contam sobre contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a atividades ao ar livre e em contato com a natureza, elencamos os seguintes tópicos como centrais: a) atenção às angústias/sofrimentos da comunidade no geral; b) inserção da escola no território: participação da comunidade na escola; c) modelo que busca articulação entre teoria e prática (prática que muda a partir da teoria, teoria que muda pela prática), sempre com possibilidade de discussão; d) implementação de modelos que prezam pela autonomia do estudante, pela interdisciplinaridade e integração dos saberes.

Como pode ser visto nas páginas anteriores, a EMEF constitui-se em um

território inovador, que rompe, em diversos aspectos, com a noção tradicional de escola. Tantas mudanças no modelo escolar não são fáceis de serem conduzidas e colocadas em prática. Nossa pesquisa, que busca entender a importância destes movimentos de transformação, elege como fundamental entender também como se dá o processo de aplicação deste arcabouço teórico. Quais os comentários, presentes nas entrevistas, que nos contam sobre a sistematização, as estratégias e os desafios que se colocam frente a mudança? Quais características dessa escola aparecem como requisitos para tais transformações?

Surge como movimento fundamental da escola, mesmo que um pouco absorvido pelas vivências mais concretas no dia a dia escolar, a atenção dada pela escola à formação do corpo docente. Mudanças de paradigma escolar, que passam a prezar pela aula que extrapola a sala de aula, pela aprendizagem e ano letivo estruturado a partir de roteiros, pelo aumento na autonomia dos estudantes e na busca ativa por conhecimento, geram, naturalmente, receio e ansiedades nos professores. Durante as entrevistas, escutamos diversas vezes o valor atribuído, tanto pelos professores quanto gestores, a este cuidado da escola e atenção às capacidades, potenciais e receios dos professores. Tais mudanças, estruturais e teóricas, demandam uma comunidade escolar coesa. Neste sentido, a EMEF consegue ocupar local de amparo para gestores e professores, medida que permite e sustenta toda a transformação ocorrida.

A gente estava atendendo agora a formação do Bem Viver e a gente está fazendo um estudo sobre a violência agora, sendo sincera porque é uma demanda forte. Não pós pandemia, mas pós isolamento, a questão da violência está muito forte. Não que ela não existisse antes, mas agora está gritante. Estudo do bem viver conectado com esse projeto. A gente nem chama exatamente de roça, mas tem aula de jardinagem também. Quem vai cuidar mais disso, é o pessoal, ou seja, os assistentes técnicos educacionais que estão cuidando por enquanto mas é um projeto de longo prazo que vai envolver os estudantes. Eu tava falando que começa com a jardinagem e o estudo do bem viver eles vão se refletir em diversos momentos. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

E isso também veio desse momento que a gente ficou em isolamento, porque nós temos um grupo de formação. A gente tem um momento de estudo, um estudo semanal e no

ano passado a gente começou a focar nos estudos na questão dos povos indígenas. E é muito lindo tudo que a gente viu que a gente conseguiu muito pouco ainda né . (Entrevista com a Professora de Inglês, fund I, EMEF).

No ano passado, a gente estudou muito essa questão dos povos indígenas. Este ano a gente continua com os estudos e a gente tem procurado. Agora a gente começou a estudar essa questão do bem viver, mas também agora no comecinho . Essas reuniões agora elas acontecem, embora já esteja presencial elas acontecem online. No horário que a gente já usava o mesmo horário no presencial realizado online . Na internet . (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund I, EMEF).

É muito interessante como estes espaços de formação, de grupos de estudos e reflexão, são colocados com muito carinho e curiosidade pelos professores, mesmo se tratando de horários fora da escola. O coordenador pedagógico, como gestor, descreve muito bem a importância dada aos professores como agentes de transformação.

Estamos recebendo muitos professores novos. Porque eu estou falando tanto dos professores e não das crianças? Por que eles são os mediadores dessa experiência que a gente quer ter. A escola vem se preparando para essa ruptura com a lógica da sala de aula como centro das atenções. Como ela vem fazendo isso, acho que a Érica já deve ter falado alguma coisa. A nossa escola há 5 ou 6 anos vem retirando grades, essa é uma marca especial nos espaços e é a marca da gestão da direção atual. O diretor há muito tempo defende isso. Eu cheguei só para dar uma forcinha. A gente conseguiu abrir o Bosque que estava fechado para os alunos. Está constituído de uma horta, com outra horta no fundo da escola com a outra área de plantio coletivo para trás, três espaços adaptados, duas quadras e o parquinho que está fechado com grades, que incomoda demais. E a gente quer viver experiências que não seja sentado que se alfabetize e que viva a matemática, ciências, a história. Essa é a travessia. A narrativa dos espaços, que é perigoso, mas a gente está desconstruindo isso. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF)

É um projeto de formação de docentes diretamente relacionado com a temática da natureza, do território e do pertencimento. Escola que «investe» na

formação de professores assim como de estudantes.

Esses estudos que a gente faz do Bem Viver, você não vai ter claramente isso no currículo da cidade, por exemplo, ao qual a gente está submetido. Mas eu estou falando de uma coisa do ponto de vista institucional. Mas, pensando na BNCC e ainda no currículo da cidade, a gente trabalha tudo isso dentro do currículo. Esse envolvimento maior e mais profundo com a natureza, enfim tudo o que a gente tem que fazer aqui na aula de experiências e vivências em que a gente não seja dissociado da natureza, porque a gente faz parte. Então a gente vai passar lá de território, onde você está, a perspectiva histórica disso, a questão social e também como cuidar melhor de onde você está. Porque você também cuida melhor de si. Então isso vai aparecer em vários projetos e em várias discussões da escola? Não é só uma proposta teórica, não está só para ler, né. Eu queria amarrar com essa questão do que a escola deve fazer e como. Como a gente acaba interpretando isso e fazendo proposta (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

A EMEF passou, recentemente, por uma grande mudança no modelo escolar. Implementou os Roteiros de Aprendizagem¹, que introduzem um modelo distinto do tradicional para construir um ambiente de maior autonomia de aprendizagem aos estudantes. O processo de mudança despertou nos professores diversos receios. É de se esperar que esta ruptura com o modelo tradicional traga inseguranças para o educador. Entra como importante, para esta travessia, a atenção às angústias do corpo docente, a confiança na comunidade escolar e no desejo comum de se estar mais livre, seja no âmbito físico quanto teórico-filosófico.

Eu fiquei bem curiosa quando a gente colocou o projeto de Roteiros de Aprendizagem para rolar, deixar as coisas livremente inclusive lá fora. Confesso que deu medo. Porque nós damos aulas em salas fechadas há muitos anos, inclusive na faculdade. São muitos anos assim. A vontade era de quebrar as paredes. A vontade era essa. E, no primeiro dia, a gente pensou: Nossa, o que vai acontecer, meu Deus o que vai acontecer? Será que eles vão debandar? E não... Foi incrível!.

¹ Os Roteiros de Aprendizagem são ferramentas para orientação de estudos, visando a autonomia do estudante bem como a sistematização do conhecimento (FARIAS, M.S.F, 2019)

Eu tenho fotos desse dia que na foto, eu vou te mandar essa foto. É a foto de uma menina do 9º ano, que já se formou, e a incidência do sol sobre ela a foto ficou muito bonita. Foi um símbolo, porque nós tínhamos medo que eles saíssem correndo. Não sabíamos como eles agiriam nesse primeiro dia. Se seria caótico, ou não. Nós ficamos preocupados, mas foi incrível. Momentos de conflitos acontecem e a gente percebia que para alguns alunos era melhor não ir para fora para não dispersar tanto. Era necessário ficar um pouco mais na sala, mas isso foi conversado muito bem com os estudantes. O estudante que tinha dificuldade em matemática a gente falava para ficar um pouco mais na sala para te ajudar que você não tá conseguindo. Mas sempre foi muito conversado entre os professores e os estudantes. Como eu falei só falta quebrar a parede, aqui é bem exposta essa vontade de estar mais livre. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund I, EMEF).

Desde 2018, a gente passou a trabalhar com um projeto chamado Roteiro de Aprendizagem em que a gente tem eixos temáticos interdisciplinares ou multidisciplinares e que as disciplinas podem conversar entre si, por meio de alguns eixos. Eles têm uma perspectiva histórica e geográfica e a questão da natureza surgiu em alguns momentos. E nós que não estamos acostumados a tratar desse tema, por um uma cultura pedagógica que é um estereótipo a gente passou a pensar. Alguns roteiros meus tiveram a questão do território muito forte. Onde estamos inseridos e qual sua relação com o ambiente? Isso começou a surgir em outras disciplinas eu achei que ficou um debate mais interessante assim, envolvendo todas as disciplinas. Não ficou só a cargo de Ciências ou de Geografia. O Projeto ele continua; é um projeto que a gente acabou até desestruturando as aulas expositivas clássicas. Os estudantes acabam tendo mais autonomia para circular entre salas e desenvolver os roteiros. Agora, no momento, devido à pandemia, ele está parado por causa do protocolo, mas o material continua. (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF)

É válido ressaltar que esta transformação do modelo escolar não implica uma desconsideração de modelos antigos. O modelo deve ser flexível e se adequar às necessidades do aluno.

Isso não acontecia em todas as salas, mas em algumas salas acontecia muito. Era o terceiro B e o quarto B, duas professoras que se negam veementemente a sair. Elas dizem que não se sentem seguras, que os alunos podem se machucar. A gente vai precisar fazer isso. Se a gente tiver que ir junto, a gente refaz horário, a gente faz tudo junto. Isso está sendo construído e gestado ao longo do tempo. A ponto de a gente conseguir conversar sobre as políticas do bem viver. Era algo inimaginável em 2017/2018 para o grupo. Pode ser que eu esteja sendo conservador, mas hoje nós conseguimos conversar sobre as práticas do Bem viver numa boa. Então como que a gente torna isso não uma narrativa, mas sim uma prática sobre aquilo que vivemos. Então estamos nesse lugar. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

O trecho acima conta sobre esta atenção aos receios dos professores e de uma escola disposta a se remanejar para promover mudança de maneira segura, atenta aos sentimentos dos professores, uma escola que busca acolher as diferenças e ao mesmo tempo promover as aprendizagens.

Outro marcador importante para a transformação do modelo escolar é a relação da escola com o território ao seu redor, com a comunidade na qual faz parte.

Depois da pandemia de Covid-19 que surgiu. Acho que por questões que a gente vem estudando, veio essa ideia de ampliar, de pegar um espaço maior que tinha lá. Infelizmente a gente também enfrenta algumas dificuldades. A gente tem, assim é triste, mas é realidade, na questão da Horta, a professora e a gente passa por questões de vandalismo. (...) O diretor nosso tomou até uma iniciativa e ele está tentando dessa forma, minimizar essa questão de violência, de vandalismo. Ele abaixou os muros da escola. Escolas de um muro de dois metros de altura mais ou menos e ele baixou para menos de um metro. Como se a escola não fosse um lugar, como se a escola não fosse algo à parte, ela ficou fazendo parte daquele território. Ele falou assim: vou baixar os muros da escola. E a gente falou assim: Meu Deus, o que vai acontecer? Mas quando você olha assim dá uma sensação agradável. Eu achei bem agradável esse olhar assim. Da rua você vê a escola, você não vê o muro, você vê o espaço. Da escola você percebe o que está acontecendo ao redor (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

Nota-se como a escola responde às dificuldades a partir de uma lógica contra-hegemônica que, ao mesmo tempo, torna a escola mais vulnerável mas também mais integrada. A própria redução dos muros surge como contribuição para um modelo escolar. Modelo que busca aproximar a escola do território em que ela está inserida, medida que denota outra lógica dentro do modelo escolar, do muro com símbolo que separa.

A intencionalidade destas mudanças é outro marcador fundamental. Estas transformações acontecem sempre embasadas à certo devir teórico. Dizem sobre a importância do planejamento, da estruturação e da conversação para a mudança.

Porque o roteiro não é deixar livre circulando pela Escola. Nossa proposta não é “vamos ser diferentes”. Ela é bem estruturada, tem os estudos, as conversas entre eles e os tutores são conversas bem claras: - Olha, você precisa realizar isso dentro desse tempo. Na proposta de roteiro então eu não vejo isso. Você está em um lugar externo e às vezes eles ficam em sala de aula. Dependendo do tempo, quando está muito frio eles até ficam em sala de aula. Às vezes está frio, mas com um sol bem gostoso, eu percebi que eles conversaram enfim. Tinha alguns dentro da sala de aula fechada, seis aulas, eu acho difícil. Eu acho bem mais difícil. Eu percebi que a atenção vai decaindo, mas alguns estudos falam sobre isso (Entrevista com a Profa. de Português, Fund. I, EMEF).

Portanto, os projetos pedagógicos implementados e que contam com atividades ao ar livre e em contato com a natureza mudam a forma que os alunos ocupam a escola, o estatuto do aluno da escola e dos territórios da própria escola, tem como efeito um modelo escolar que preza, sobretudo, pela autonomia do estudante, pela interdisciplinaridade e pela integração dos saberes. Possui, nas entrelinhas, uma concepção de ser humano integrada, multidimensional e que preza pelo natural.

Isso porque a escola é, nos últimos quatro anos, vem construindo uma narrativa e uma metodologia de outras ocupações da escola, por exemplo: os alunos do 6º ao 9º ano não têm sala de aula. Eles podem estudar em qualquer espaço da escola. Não existe aula como nós concebemos no passado. Existe uma série de materiais, eles são mediados por esses materiais e procuram as professoras a partir das suas dúvidas. Além disso, nós temos

hoje a aprendizagem com mesas longas em que estudamos coletivamente. Nós do 1º ao 5º ano novo a gente tem algumas dimensões postas que me fazem crer que o caminho não é tão simples assim. (Entrevista com o Coordenador Pedagógico, EMEF).

Tudo que a gente vem pensando aí surgiu essa ideia da Roça que veio depois da pandemia. Agora está sendo construída. Sim ela começou e está sendo desenvolvida com os estudantes que têm frequentado a escola presencialmente. Eu não sei como a professora tem trabalhado, preciso conversar um pouquinho mais com ela. Com relação aos que não estão indo. Eles devem estar envolvidos, sim. Porque é a turma que tem que decidir sobre o que vai ser produzido no lote deles. E eu falei da questão do vandalismo porque também é uma coisa que preocupa, vai estar montadinho e de repente a gente sabe que corre o risco de ter uma, mas vamos ver as medidas que estão sendo tomadas. De repente o ambiente seja mais respeitado. (Entrevista com a Profa. de Inglês, Fund. I, EMEF).

A escola, como agente desta transformação, tem consciência desta importância e ressalta a mudança como construção de narrativa. Uma construção em conjunto, na qual professores e gestores também aprendem. Aprendem com intencionalidade, dado que sentem uma abertura da escola às suas ideias e buscam em suas estratégias pedagógicas escutar os alunos, possibilitando, desta forma, a constituição de um projeto político-pedagógico coletivo.

CAPÍTULO 12

O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE A PANDEMIA DE COVID-19, O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS E O CONTATO COM A NATUREZA

A realização desta pesquisa se deu no interior da pandemia de Covid-19 do vírus SARs-CoV2 , um vírus altamente contagioso, cujas vacinas foram efetivadas e passaram a ser utilizadas em nove meses após o início oficial da pandemia de Covid-19 declarada pela Organização Mundial de Saúde, em 11 de março de 2020. Nesse período, a única forma de minimizar seus efeitos centrou-se no afastamento social, na proteção com máscaras e no uso de desinfetantes como o cloro e o álcool 70%. Sua ação devastadora produziu até o momento em que realizamos este relatório 6 milhões e duzentos e oitenta mil mortes, sendo que no Brasil foram notificadas 666 mil (WHO, 2022)¹. Portanto, o fechamento das escolas e das instituições, a utilização de espaços fora de casa foram restringidos ao máximo, principalmente para as pessoas idosas e com comorbidades, as mais suscetíveis ao contágio pelo vírus.

No caso específico desta pesquisa, um de nossos interesses estava em conhecer como as crianças viveram esse período, confinadas em suas casas, sem acesso presencial à escola, por considerarmos o papel fundamental que a escola representa no seu dia a dia, quer do ponto de vista do conhecimento, quer da socialização, bem como um espaço de proteção social para a garantia de direitos (SANTOS, 2019)

Segundo relatos dos dirigentes, foram períodos muito difíceis, tendo em vista todo o processo de reconfiguração que foi necessário realizar rapidamente com a suspensão repentina das aulas presenciais. No caso das escolas que acompanhamos, tivemos ações distintas entre as redes de educação do município e do estado. Mas seus dirigentes e os documentos produzidos destacam as várias iniciativas que foram seguidas pelas Secretarias de Educação, visando apoiar e identificar as principais necessidades advindas do ensino remoto, que passou a ser a alternativa durante o período de afastamento social. Considerando a abrangências das duas redes na cidade e no estado de São Paulo e a precariedade já existente em vários aspectos, relatadas em

¹ Dados da Organização Mundial de Saúde retirado do site oficial em 25 de maio de 2022, disponível em: <https://covid19.who.int/>

documentos oficiais, como no caso da rede estadual paulista², minimizar os efeitos do afastamento social foi uma tarefa difícil, complexa e que esbarrou em muitos desafios, dando espaço para as ações locais e regionais.

As escolas participantes da pesquisa criaram várias frentes de mobilização que foram mais eficientes em função da maior ou menor proximidade estabelecida com o bairro, com as famílias e com os estudantes. As redes sociais como Facebook e Instagram e os contatos pela plataforma WhatsApp foram instrumentos fundamentais para a manutenção de contato diário, troca de informações e de necessidades, aumentando as possibilidades de organização de grupos de trabalho em função de determinadas urgências e emergências. Esses recursos utilizados pelos dirigentes escolares mostraram-se fundamentais, embora insuficiente, para a manutenção de um contato minimamente pessoal com a comunidade escolar. As escolas puderam, de alguma forma, continuar sua tarefa de aproximação com os estudantes e pais, mesmo que de forma precária, mas não deixando de insistir nesta ação.

Como analisamos nos questionários respondidos pelos pais ou responsáveis dos estudantes participantes desta pesquisa, são famílias que vivem com poucos recursos, com baixo nível de escolaridade, vivendo em situações precárias e cujos adultos, na sua maioria, precisaram continuar trabalhando, mesmo em tempos de afastamento social. Portanto, ouvir as crianças a respeito desse período, bem como do que representou o retorno às aulas presenciais e a escola para elas, foi um dos pontos importantes dessa pesquisa.

Ocorre que este contato foi muito dificultado pelas condições da pandemia: as diversas ondas pandêmicas, fruto das mutações do vírus; a lentidão do processo vacinal, mesmo com todo o esforço depreendido pelo Instituto Butantã e o Governo do Estado de São Paulo; as questões que envolveram as condições estruturais das escolas para receber os estudantes sob a orientação de protocolos; a falta de recursos humanos para realizar determinadas exigências para o retorno presencial, dentre outros aspectos, adiaram muito nossas possibilidades de contato com as escolas e com as crianças, presencialmente.

² Nesse sentido, ver o Relatório sobre o Planejamento Estratégico da Secretaria de Estado da Educação em que realiza um diagnóstico das necessidades da rede pública estadual paulista de educação. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Planejamento Estratégico 2019-2022, Educação para o Século XXI . Disponível em <https://bit.ly/3yB3qkN>. Acesso em 16 mai 2022.

Para a equipe da pesquisa, havia um desejo imenso de poder realizar tais encontros, estar com e na escola e com os estudantes bem como ouvi-los sobre suas necessidades e avaliações a respeito da vida em pandemia. Finalmente, em março de 2022, conseguimos realizar esta importante etapa da pesquisa, com um número mais reduzido de estudantes, mas podendo ouvi-los e compreender um pouco mais, a partir da perspectiva deles, como foi este período e o retorno às aulas presenciais. Foram, então, realizados dois encontros com grupos de crianças, que chamamos de Roda de Conversa, um em cada escola participante da pesquisa.

As Rodas de Conversa com as crianças centraram-se na possibilidade de respondermos, por meio desse encontro, aspectos que compõem as seguintes questões norteadoras da pesquisa: a) o que vivências escolares envolvendo crianças do Ensino Fundamental I, durante o período de isolamento social, devido à pandemia de Covid-19, trouxeram de aprendizado e reflexão sobre o ensino nessa condição?; b) o que a volta à escola com aulas ao ar livre produziu nas crianças, em dimensões diversas de seu desenvolvimento? O que a comparação com crianças que voltaram a estudar no modelo pedagógico realizado em salas de aula esclarece sobre essa questão?; c) o que experiências de escolarização, no período da pandemia de Covid-19, virtual e presencialmente trazem de contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a incluírem ou não atividades ao ar livre e em contato com a natureza?

Para tanto, tais questões buscam responder aos seguintes objetivos da pesquisa: a) Identificar e analisar aprendizados e reflexões sobre o ensino em confinamento a partir de experiências envolvendo crianças do Ensino Fundamental I durante o período de pandemia de Covid-19; b) Identificar e analisar o que o estudo ao ar livre e em contato com a natureza produz no desenvolvimento integral de crianças deste nível de ensino, por meio de um estudo comparativo com outras modalidades de ensino cujas aulas acontecem em ambientes fechados e c) identificar e sistematizar contribuições para modelos escolares e políticas educacionais, no que tange a atividades ao ar livre e em contato com a natureza, a partir de levantamento bibliográfico-documental sobre Educação que inclua estas atividades e de vivências de escolarização durante a pandemia de Covid-19 tanto no modelo virtual quanto no presencial.

Para tanto, iniciamos contando os pais que se dispuseram ao preencher os questionários que seus filhos participassem desta etapa da pesquisa. Nesse contato, que foi realizado por email, somente uma das mães retornou confirmando e autorizando a participação de sua filha. Como este caminho não se mostrou profícuo, tendo em vista o largo tempo entre o questionário respondido e esse momento da Roda de Conversa, optamos por constituir os grupos com indicações da Coordenação Pedagógica das escolas, de maneira a centrar em estudantes do 3o. e 4o anos, sendo metade de meninos e metade de meninas, e que tivessem a presença de brasileiros e de filhos de imigrantes, considerando o perfil das duas escolas.

O roteiro organizado para realizarmos as Rodas de Conversa, centrou-se em alguns princípios básicos: a) apresentação inicial, dizendo nossos nomes e o motivo pelo qual estávamos realizando esta atividade; b) perguntar se eles se sentiam confortáveis em participar; c) dizer qual a atividade a ser realizada; d) fechamento e o agradecimento pela participação e) escolha de um espaço ao ar livre mas que as crianças do grupo pudessem realizar sua atividade com certa privacidade.

O importante nessa modalidade de atividade é o esclarecimento e a constituição de um espaço em que se possa estar à vontade para a realização da tarefa e para ouvirmos uns aos outros durante sua realização. Outro aspecto importante, é a criação de um contexto menos formal, mais expressivo, que foi constituído pelo pequeno grupo em que a mediação se deu pelo desenho, colagem, escrita, produzindo um cartaz sobre cada uma das vivências que as crianças daquele grupo tematizaram.

Para realizar este cartaz, estabelecemos duas situações: uma centrada na pandemia de Covid-19 e outra no retorno às aulas presenciais. Sobre o período da pandemia de Covid-19, pedimos que pudessem nos contar sobre suas vivências, nos dizendo sobre como foi o tempo que ficou em casa, tempo em que não pôde ir à escola por causa da Covid; o que foi ficar sem ir aos espaços abertos e verdes da escola. Se pensavam neles ou se fizeram falta ou não tanto; se pudessem nos falar sobre o que pensaram sobre esses espaços da escola. Com relação ao retorno às aulas, perguntávamos como está sendo voltar a poder estar nesses espaços abertos e verdes da escola; o que vocês fazem neles? Como se sentem neles? O que eles significam e fazem para vocês?

Levamos material para desenho: canetas hidrocor, borracha, papel para

o cartaz, cola bastão e também incentivamos as crianças a poderem usar os elementos da escola: folhas, flores, pedras, terra, enfim, que pudessem representar a vida fora da sala de aula na escola em que eles estudam. A proposta era de realizar a atividade em um espaço ao ar livre, na escola, para que essa proximidade com as áreas abertas constituísse um contexto de mais liberdade na produção do cartaz. Também consideramos importante ter uma atitude participativa e interativa com as crianças enquanto construíam seu cartaz, buscando entender e ouvir a respeito das propostas que estavam realizando.

Os grupos se organizaram de forma bastante semelhante nas duas escolas, como a opção de composição foi delegada às crianças, formaram-se nas duas escolas grupos só de meninos e só de meninas. A solicitação para que pudessem tematizar a pandemia de Covid-19 em um cartaz e o retorno às aulas em outro, foi efetivada para todos e as escolhas foram feitas por eles. Na escola estadual, as meninas escolheram o período da pandemia de Covid-19 e os meninos o do retorno às aulas. O inverso ocorreu na escola municipal. No caso da escola estadual, o dia marcado para a realização da atividade propiciou atividades ao ar livre, conforme planejado.

No caso da Escola Municipal não pudemos realizar a atividade da Roda de Conversa ao ar livre, como havíamos planejado. Nesse dia, choveu muito e conseguimos realizar a atividade em uma sala, ocupada pelo Diretor da escola, pelo fato de ter uma mesa grande. Visando minimizar a situação, como a chuva parou por um certo tempo, propusemos dar uma volta pela escola e escolher algumas flores ou folhas que as crianças quisessem inserir em seu cartaz. Nesse trajeto, as crianças se entusiasmaram e nos mostraram todos os espaços ao ar livre da escola, incluindo a praça em que realizam atividades de leitura, de inglês; as hortas da escola e o parque. Recolheram várias flores e folhas para o cartaz. Nos contaram as atividades que realizavam ao ar livre com muito entusiasmo.

A CHEGADA DA EQUIPE DE PESQUISA DA ESCOLA ESTADUAL

A equipe de pesquisa formada por Beatriz, Júlia e Ian chegou à escola no horário de entrada das aulas do período da tarde, então havia muitas crianças e adolescentes circulando pela escola. Na secretaria, algumas mães esperavam para serem atendidas. O Vice-Diretor nos viu pelo vidro da secretaria e foi ao

nosso encontro, apareceu através de uma porta de metal, grande, que separa a secretaria da escola. Nos recebeu com um sorriso no rosto. Ao mesmo tempo, chegava um garoto para seu primeiro dia de aula, acompanhado do pai. Pediu para que nós esperássemos em uma mesinha, do lado da quadra de tênis, em frente à lanchonete, enquanto ele encaminhava o garoto para sua nova sala de aula. Mesmo tendo, depois, passado um tempo do horário de entrada, a escola estava bem agitada, com alunos em todos os corredores, muito burburinho. Ainda havia muitos estudantes nos corredores e na quadra; alguns, porém, poderiam estar ali por conta da aula de Educação Física. Ainda assim, o vice-diretor comentou conosco que era comum a falta de professores, o que tornava várias aulas “vagas”. É uma escola bastante colorida e que tem áreas verdes “fechadas”, que não são totalmente acessíveis, como por exemplo, algumas plantas que são cercadas. Passados alguns minutos, o Vice-Diretor voltou para nos encontrar. Beatriz perguntou se podíamos fazer nossa atividade em uma área mais reservada da escola, separada por uma grade, que possuía chão de terra e muitas plantas. Esta área fica trancada e raramente os alunos têm acesso.

Neste espaço, com chão de terra e árvores, aguardamos a chegada das crianças. Enquanto isso, Julia colocou esteiras no chão (por conta da terra e da grande quantidade de formigas — eram formigas inofensivas, daquelas que não picam, portanto tivemos que aceitá-las e dividir nosso espaço com elas.) e organizou os materiais de desenho e os cartazes que trouxemos para a atividade. Em seguida, Laudecir e Bia chegaram com as crianças. O grupo com o qual fizemos a atividade era composto por dois meninos (N e R) e duas meninas (A e J), sendo que uma menina e um menino eram estrangeiros, e os outros dois eram brasileiros.

A CHEGADA DA EQUIPE DE PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL

A equipe de pesquisa constituída por Marilene, Juliana e Luis chegou à escola no período da manhã e os alunos já estavam dentro das salas de aula começando suas atividades do dia. Uma característica bastante peculiar saltou aos olhos da equipe assim que chegamos ao portão do colégio. O muro que separava a escola da rua era muito baixo, algo muito incomum para os padrões de arquitetura de escolas da cidade de São Paulo. Aquele muro baixo apenas

delimitava o contorno do colégio, mas não o separava do resto da comunidade a sua volta. Quase que como um convite, o muro baixo demonstrava que aquela escola pertencia não só aos alunos como também a comunidade próxima.

Fomos recebidos pelo coordenador pedagógico, um professor muito simpático e atencioso que ao mesmo tempo em que recebia nossa equipe resolvia diversas questões que se apresentavam para ele no momento em que pôs os pés em seu ambiente de trabalho. Ele então pediu que nossa equipe aguardasse em uma sala enquanto ele resolvia rapidamente algumas tarefas e ao mesmo tempo iria atrás das crianças que iriam trabalhar conosco.

Aguardamos então a chegada das crianças na sala do diretor onde faríamos as atividades propostas. A princípio planejamos fazer as atividades ao ar livre mas devido ao mal tempo tivemos de mudar nossos planos. A sala que estávamos além de possuir a mesa do diretor em um canto, possuía uma mesa maior ao centro onde decidimos trabalhar. Após alguns minutos, o coordenador voltou a sala onde estávamos, dessa vez trazendo consigo as crianças que iriam realizar a atividade.

Eram cinco crianças, sendo elas dois meninos e três meninas. Elas entraram na sala em fila, ainda desconfiadas e ao mesmo tempo curiosas com nossa presença. O coordenador apresentou então uma a uma dizendo seus respectivos nomes. Em seguida nós nos apresentamos como pesquisador da universidade de São Paulo e com nossos nomes. Nenhuma das crianças sabia o que era a universidade de São Paulo e então explicamos sucintamente a elas. Em seguida o coordenador deixou a sala e nos sentamos à mesa para começar a atividade.

A Juliana então explicou às crianças o porquê da nossa visita e o que faríamos em seguida. Elas então passaram a saber que nos dividiríamos em dois grupos onde cada um faria um cartaz diferente. Um deles sobre o período de isolamento social e o outro sobre o retorno das aulas presenciais, ambos os cartazes orientados ao tema “natureza” que é o objeto da nossa pesquisa. Dissemos ainda que antes de começarem a fazer os cartazes, gostaríamos de conhecer a escola deles e pedimos que eles fossem nossos guias. Além disso, ao passarmos pelos espaços abertos, eles poderiam coletar o que quisessem pelo caminho para colarem em seus cartazes.

As crianças então nos mostraram seu colégio e coletaram diversas folhas

que encontravam pelo caminho. A escola possuía uma arquitetura bastante agradável e espaços convidativos, mas o principal destaque era a área externa. Eles contavam com um pátio grande além de múltiplas hortas plantadas pelos próprios alunos e muitas árvores. Ao longo da visita guiada perguntávamos às crianças se elas gostavam daqueles espaços. As respostas eram sempre positivas. Ao fim do passeio pela escola, retornamos à sala do diretor e as crianças carregavam cada uma diversas folhas e flores que pegaram pelo caminho. Nos separamos então em dois grupos, um deles acompanhado pela Juliana em que as crianças fariam o cartaz sobre o momento de retorno das aulas presenciais e o outro acompanhado por Luís em que fariam o cartaz sobre o momento de isolamento social. No grupo sobre o retorno às aulas presenciam estavam três meninas, sendo duas delas descendentes de imigrantes bolivianos. No grupo que apresentou a pandemia, estavam dois meninos, um deles sendo também descendente de imigrantes bolivianos

Figura 84 - Equipe de pesquisa e estudantes concentrados realizando a tarefa proposta.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A PANDEMIA DE COVID-19 SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

Considerando o tema da pandemia, as crianças contaram “que foi muito chato e triste” esse período de confinamento em casa. Uma das meninas passou a escrever, no canto da cartolina, sobre como ela havia ficado muito triste durante o isolamento, como o tempo passara devagar. Um outro desenho foi muito interessante. Uma das meninas teve a ideia de desenhar uma menina embaixo de uma árvore, pois era onde ela gostaria de ter estado.

Como forma de conversar e instigar, perguntou-se qual cor elas achavam que melhor expressava este período vivido, ambas disseram, quase em uníssono, preto. Uma das meninas contou, com expressão assustada, que acordava sozinha, todos os dias, às 6 horas da manhã, e ficava vendo jornal. A partir desta fala, passou a desenhar uma televisão com a seguinte frase “notícia de última hora”.

Uma das crianças comparou a pandemia de Covid-19, em São Paulo, onde teve que ficar em casa, com a cidade onde nasceu no Peru que, pelo seu relato se trata de uma zona rural. Contou que no Peru, local onde nascera, era possível sair, ficar com os animais, ver as ovelhas e brincar no campo, mesmo em pandemia. Isso porque os espaços eram mais abertos, tinha vento, mato, árvores etc.

A situação de vida em cidades como São Paulo para outra criança também foi analisada de forma comparada. Ela contou que veio de Minas Gerais para São Paulo somente há 3 meses. E que em sua terra natal, tinha mais natureza também, mas ela precisou diminuir muito a frequência de ida a parques ou de ver as amigas no período da pandemia. Falando dessa forma, teve a ideia de desenhar a menina triste.

Ao mesmo tempo em que o tema era expresso no cartaz, também se misturaram outras situações vividas como por exemplo a briga que essa aluna conta ter acontecido entre elas e suas amigas e as representa como uma cobra.

Apesar do tema ser a pandemia, uma das crianças colocou pétalas de flores do jardim da escola no cartaz.

Interessante ressaltar como os seres vivos da natureza chamam atenção das crianças: durante a confecção do cartaz, alguns alunos no pátio se comunicaram conosco, perguntando algumas vezes sobre o sapo que havia naquela área. O sapo que haviam visto quando choveu, semana passada, era enorme, segundo eles.

Neste cartaz as meninas tiveram a ideia de colocar no centro o vírus do Covid-19. O desenho é um círculo bem grande, com as proteínas que dão ao vírus um ar de coroa. Por fim, uma das crianças decidiu desenhar um rosto bravo no vírus, e as duas tiveram a ideia de fazer ele inundando os outros desenhos, como o da criança embaixo da árvore. O vírus assumiu, então, uma posição de vilão, que estava atacando tudo. Uma das crianças propôs desenhar uma paisagem, com muitas colinas e árvores, também sendo inundada pelo vírus. É curioso notar que a disposição do vírus, assim como seu tamanho, remetem muito a um sol. Algo que inunda e invade, que semeia e perpassa tudo e todos.

Figura 85 - Cartaz representando o período da pandemia de Covid-19.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O grupo da escola municipal conversou bastante sobre a pandemia, manifestando a vontade de estar na escola e trazendo várias situações sobre o estar em casa. A produção do cartaz foi bastante prejudicada pois a conversa tomou conta do espaço. Mas é interessante notar que no cartaz apareceu um personagem que poderia destruir a natureza.

Figura 86 - Cartaz representando o período da pandemia de Covid-19.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O RETORNO PRESENCIAL ÀS AULAS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

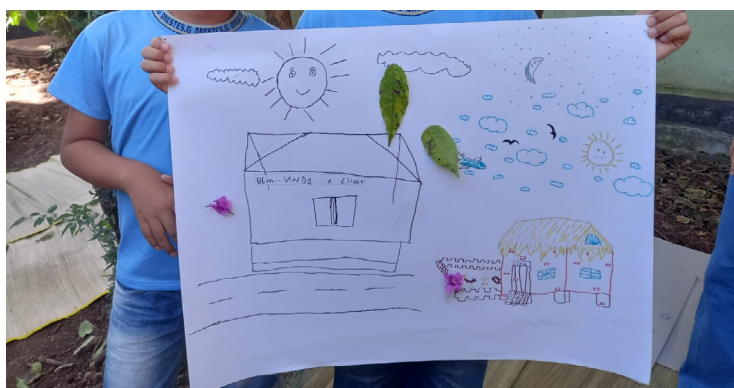
No grupo da escola estadual, o desenho do retorno retrata a escola e a área verde que ela tem. O desenho começou pelo céu, com o Sol e as nuvens, em um estilo monocromático, pois seu autor usou quase unicamente a canetinha preta. Enquanto o desenho era feito, R. contou que gostava de correr e que era bem rápido nas brincadeiras e também em outras atividades, que gosta de ficar ao ar livre, que quando está nele se sente calmo com o silêncio e com o som dos passarinhos, e ao mesmo tempo também se sentia concentrado. Disse que gostava bastante quando tinha aulas que proporcionavam algum contato com a natureza. Quando perguntado, disse que gostaria muito que mais aulas ocorressem ao ar livre.

Em compensação, quando ele começou a desenhar percebi que estava bastante empenhado na tarefa, fez um desenho bastante detalhado que representava a casa de sua avó na Bolívia. Depois explicou para mim que ele queria ir para lá, mas que não podia. Também havia um avião no céu em seu

desenho, que me pareceu se relacionar com viajar, ir para esse lugar. Não ficou totalmente explícito para mim o porquê de seu desenho, mas me pareceu ser um lugar em meio à natureza, pois era uma casa de campo, com animais etc., que ele gostava muito e se sentia bem, mas que infelizmente não podia estar lá.

Algo curioso é que R, que conversava muito comigo, acabou fazendo um desenho mais “simples”, isto é, com menos cores e menos detalhes, ao passo que N, que praticamente não conversou durante a atividade, realizou um desenho bastante colorido e detalhista, representando a casa da zona rural em que vivia sua família.

Figura 87: Cartaz que representa o retorno às aulas presenciais.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na apresentação do desenho que foi realizada ao final para Beatriz e o Diretor da Escola, as crianças puderam falar de seus lugares favoritos e o depoimento de A é muito importante de ser considerado, pois, para ela “os lugares com natureza, parques e praças, florestas, são os meus lugares favoritos”.

O grupo de trabalho da escola municipal, que apresentou o retorno às aulas, formado por três meninas, por sua vez, iniciou suas atividades com uma das meninas começando logo a desenhar. Foi interessante observar que, embora o tema fosse o retorno às aulas, a estudante desenhou uma cama, um armário e uma janela, pois segundo ela, passou muito tempo no seu quarto durante a pandemia.

As outras duas meninas demoraram um pouco mais para começar a desenhar, mas logo passaram a fazer a atividade. Ambas as meninas que começaram

depois usaram as folhas que pegaram pelo pátio do colégio e fizeram uma colagem. Elas desenharam vasos para comportar as plantas coladas no cartaz e quando questionadas a respeito da escolha, disseram que havia sim contato com a natureza durante a pandemia, mas que no entanto era uma natureza de quintal, contida em vasos de suas próprias casas.

As três garotas concordaram em dizer que o período de isolamento social foi uma experiência ruim para elas, principalmente devido à distância da escola e dos colegas. Entretanto, nenhuma delas sentiu falta dos espaços de natureza do colégio ou demonstrou descontentamento com as aulas on-line.

Elas disseram ainda estarem muito contentes com o retorno das aulas e demonstraram que tiveram preocupação ao longo da pandemia de Covid-19 com as vítimas da COVID-19. Uma delas destacou tristeza em relação a mortes de crianças pequenas causadas pela doença. Ao menos duas delas disseram que alguém de sua família ficou doente durante a pandemia. Uma das garotas disse ainda não ter tempo para estar em contato com a natureza devido às ocupações diárias com a escola. Logo em seguida a esse comentário, ela disse já saber operar uma máquina utilizada na produção de peças de roupa. Ao questioná-la sobre essa máquina, descobri que os pais trabalham com costura e que não só ela como também sua colega, que também é descendente de imigrantes, sabem operar o maquinário.

As máscaras de pano que elas estavam usando foram inclusive feitas por elas próprias nessa máquina. Não ficou claro o papel e o tempo ocupado pela atividade de costura no cotidiano das garotas. Ao final da atividade os grupos apresentaram seu trabalho para todos na sala e explicando seus desenhos, uma delas desenhou uma cama, um armário e uma janela, pois segundo ela, passou muito tempo no seu quarto durante a pandemia.

As outras duas estudantes desenharam vasos e usaram as folhas que recolheram pela escola para compor a colagem, disseram que aquele era o tipo de natureza que tiveram contato durante a pandemia. Uma das garotas mesmo após o fim da atividade continuou a desenhar vasos e colar folhas neles pois ela havia gostado muito da atividade. Esse relato foi posteriormente aprofundado com a Coordenação da escola, tendo em vista a preocupação da equipe com as condições de vida das crianças.

Figura 88 - Cartaz representando o retorno às aulas presenciais.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em seguida, nós fizemos uma conversa de encerramento com as crianças onde perguntamos o que elas haviam achado da atividade e abrimos espaço para que elas também fizessem perguntas a respeito de nossa equipe. As crianças disseram ter gostado de participar e uma delas perguntou ainda o porquê de elas terem sido selecionadas em meio aos outros colegas.

O coordenador ao voltar à sala da atividade, conversou um pouco com a equipe e com as crianças e as conduziu de volta à sala de aula. Ele se despediu então de nossa equipe e fomos até a parte externa do colégio para conversar sobre a atividade em que participamos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE COM AS CRIANÇAS

De modo geral, consideramos que as crianças puderam se expressar, cada uma à sua maneira, a respeito do tema e, mesmo quando algo parecia “fugir” do tema, dizia daquele espaço e tempo que estávamos oferecendo para eles. Foi uma experiência bastante diferente e interessante. Havia certa tensão no começo, mas ao longo da atividade fomos sentindo que estava dando certo e que estava sendo divertido para as crianças. O que as crianças desenharam e

conversaram conosco se mostrou impactante. Percebemos que essas crianças viviam em uma condição pouco favorável e algumas até passavam por situações delicadas. Foi bastante elucidativo ouvir das próprias crianças sobre o tema de nossa pesquisa, demonstrando-se a importância do “ir a campo”.

Figura 89 - Atividade realizada em campo com as crianças.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 90 - Atividade realizada em campo com as crianças.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

CAPÍTULO 13

SÍNTESE DA PESQUISA

O QUE A HISTÓRIA NOS ENSINA

1. No levantamento bibliográfico de experiências educativas ao ar livre, até meados do séc. XX, a crise sanitária da tuberculose é um marcador importante para o surgimento destas enquanto modelo escolar. Porém, o darwinismo social, outras crises sanitárias e o eugenismo também tiveram uma forte influência na consolidação do higienismo que fundamenta a criação de instituições educativas que valorizam o contato com a natureza, como as colônias de férias, que visavam a recuperação do corpo físico debilitado pelas doenças e a “regeneração” da raça. Assim, a educação e a saúde estariam alinhadas para a construção de um sujeito higienizado pela medicina.
2. Ao longo da primeira metade do século XX, o poder médico predominou quase com exclusividade na produção de experiências e atividades educativas ao ar livre, mesmo tendo efeitos positivos para além da saúde física dos alunos e sendo defendidas por outros grupos sociais (como educadores, movimentos indígena e trabalhadores rurais). Geralmente estas perspectivas educativas na natureza não se sustentaram por motivos outros que não médicos.
3. Há vários autores(as) e pensadores(as) que são referência na área da educação entre outras, assim como diversos estudos consagrados, que indicam e reconhecem a importância e a potência da natureza como parte do processo de escolarização para o desenvolvimento integral e a autonomia dos estudantes (Ex.: Montessori, Freinet). Porém, observa-se que tais experiências não se tornam políticas públicas predominantes, apesar de reivindicações de movimentos sociais e legislações que dão margem para suas criações.
4. A não continuidade de muitas dessas experiências educativas ao ar livre e sua não consolidação em políticas públicas para todas as crianças e jovens, entre diversos motivos, estão ligadas ao fato de que a educação hegemônica se molda a partir dos projetos de sociedade vigentes. Ou seja, o currículo escolar, a formação de professores, o ensino e a função social da escola estão localizados em uma arena política, em disputa, e que em muitos momentos históricos serviram aos interesses da elite brasileira. No século XX, no Brasil e em diversos dos países pesquisados, a função social atribuída à educação era de formação de mão de obra a serviço de uma sociedade capitalista, a “regeneração” da raça e o apagamento da diversidade de territórios culturais.
5. Mesmo quando existem experiências de educação em contato com a natureza, as questões políticas, econômicas, sociais e culturais são centrais, pois o contato com a natureza pode ser utilizado também como adestrador de

corpos e mentes e para apagamento de identidades culturais, como no caso da educação rural. Assim, podemos concluir que as práticas educativas ao ar livre não são necessariamente libertadoras, pois para isso é preciso que aconteçam no bojo de um projeto e uma concepção sobre a relação na natureza que também possua esse caráter.

6. A importância do projeto político no florescer ou murchar da educação ao ar livre e em contato com a natureza mostra seu peso quando examinamos o que acontece em momentos de autoritarismo e de liberdade na história da América Latina no século XX, mais especificamente nas ditaduras militares e nos processos de redemocratização. Portanto, há uma relação direta entre democracia e projetos de educação ao ar livre libertadores. Moacir Gadotti é um importante autor em educação que nos alerta para isso.
7. A educação em contato com a natureza também tem como possibilidade, para além do desenvolvimento integral, o resgate do valor dos saberes dos povos tradicionais, como os indígenas e quilombolas. Estes vem sendo desqualificados, inferiorizados e dominados, quando não eliminados. Estes grupos culturais sempre valorizaram a pertença e o respeito do ser humano à natureza. Portanto, uma educação com esse projeto tem a possibilidade de nos resgatar com sujeitos de cultura e transformar a hierarquia de saberes dominante. Além disso, propiciar a aproximação entre a potencialidade dos conhecimentos decoloniais com o desenvolvimento integral dos sujeitos.
8. No início do séc XX as experiências escolares ALCN foram marcadas pelas crises sanitárias e pelo poder médico, deixando de sustentar-se sem essas razões ainda que pedagogos, estudantes e pais beneficiados por elas se manifestassem. A partir da década de 1960-1970, no entanto, seus impulsionadores e sustentáculos principais passam a ser o ambientalismo e o multiculturalismo. Percebe-se, no decorrer da segunda metade do séc XX um encontro entre essas duas correntes de pensamento: o ambientalismo ganha força devido aos impactos dos processos de industrialização e urbanização acelerados e a perspectiva econômica capitalista de utilização dos recursos naturais de forma predatória. Assim sendo, percebe-se impactos na aceleração das mudanças climáticas e degradação ambiental. com a valorização das culturas tradicionais, pelo crescimento da organização e da luta desses povos e pelos avanços na Antropologia (antes eram “primitivos”), que passa a questionar o eurocentrismo (Desenvolvimento científico pós guerra fria).
9. A Medicina, na crise sanitária da Covid-19, no início do séc XXI, parece ter deixado de lado a experiência e os conhecimentos que acumulou quando interveio na educação nas epidemias do século anterior, deixando de recomendar atividades escolares ALCN - pelo contrário.
10. O percurso da ditadura militar e a transição para o restabelecimento da

democracia - no Brasil e em demais países da América Latina -, com a explosão dos movimentos sociais de minorias e outros; é o percurso do empobrecimento da diversificação das experiências educativas à sua explosão, fundamentada legalmente na Lei de Diretrizes da Educação/LDB.

11. O Estatuto da Criança e da Adolescência/ECA, enquanto marco legal e regulatório dos direitos de crianças e adolescentes no território brasileiro, não discorre nada sobre a diversidade de infâncias existentes no país. Tanto a infância como a adolescência seguem sendo abordadas de forma abstrata, pouco relacionada às realidades concretas e possíveis nas diferentes regiões do Brasil.
12. As Políticas educacionais precisam entender as especificidades das crianças de cada grupo cultural, região, classe social.
13. O processo do levantamento de escolas regulares de ensino fundamental com AEALCNs não revelou indícios de haverem trabalhos similares disponíveis. É possível que isto tenha ocorrido porque estas instituições não se organizam em grupos, eventos ou outras formas de encontro que propiciem trocas sistemáticas voltadas às AEALCNs, desenvolvendo suas experiências de modo predominantemente isolado.
14. Se isto for correto, este levantamento pode ser um instrumento de construção de redes centradas no lugar da escolarização no cultivo de uma relação integrada ser humano-natureza, enriquecendo e aprofundando seus fundamentos e potencializando ações das instituições que delas venham a participar.
15. Há diferenças relevantes de sentidos e objetivos das atividades em contato com a natureza entre as diferentes escolas encontradas; é um grupo heterogêneo. Avaliando seu grau de profundidade de concepção de relação integrada humanidade-natureza, 20 delas alcançaram o maior grau (3), 15 o grau intermediário (2) e apenas 4 nos pareceram estar em um momento de conceituação ainda superficial (1).
16. A presença de AEALCNs cotidianas no ensino regular parece incipiente, embora existam numerosas escolas deste tipo que as utilizam, distribuídas em regiões diversas do país. Encontramos grande concentração das escolas regulares deste tipo na Grande São Paulo e arredores; é preciso pesquisar mais especialmente outras áreas do Brasil, para verificar se esta concentração é real ou não.
17. O caráter minoritário desta presença no ensino fundamental regular parece ocorrer mesmo no universo das escolas consideradas inovadoras.
18. As AEALCNs não são uma inovação no ensino regular. Nossa pesquisa historiográfica mostrou que estão presentes desde o início do período

estudado: a década de 1900.

19. A importância da disseminação destas atividades e da consciência de sua importância no ensino regular, ganha fundamento legal no Capítulo I (Artigo 7o.) do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que menciona o direito a um desenvolvimento sadio e harmonioso provido por políticas públicas.
20. Nas escolas de educação indígena, quilombola e do campo, redes de grandes dimensões e presença nacional, certamente encontra-se uma riqueza de experiências de AEALCNs, pois seu ensino deve contemplar culturas tradicionais que valorizam o respeito e o cuidado com a natureza. São, potencialmente, fontes essenciais de conhecimentos e reflexões para interessados em uma educação em contato com a natureza, especialmente quando adotamos uma perspectiva não colonial.

O QUE A PANDEMIA DE COVID-19 NOS ENSINA: PAIS, GESTORES, PROFESSORES E CRIANÇAS

21. Possibilidades reais *versus* propostas ideais: havia a necessidade de se contar com recursos materiais e humanos para realizar as diretrizes protocolares. Os protocolos eram apenas diretrizes e necessitavam ser adaptados à realidade social em que as escolas se inserem. Assim, tornaram-se, em parte, mera formalidade, pois estabeleceram diretrizes que foram inviáveis de serem realizadas para uma grande parcela do público ao qual se dirigiram pois, da parte do poder público, não foram criadas as condições estruturais para que pudessem ser de fato implementadas.
22. Os protocolos, embora escritos por equipes, expressam uma perspectiva da especialidade, em que cada parte do texto foi escrita por administradores públicos, sanitaristas, psicólogos e médicos. Percebemos também, em geral nos textos analisados, a ausência de uma abordagem interdisciplinar na confecção dos documentos. Consideramos que seria bastante interessante se houvesse uma visão interdisciplinar na construção de documentos, no futuro, possibilitando uma circulação de saberes de diversas áreas, em uma perspectiva de educação integral.
23. Os protocolos falaram, em sua maioria, sobre uma escola que não existia mais. Não eram previstas mudanças estruturais no funcionamento escolar, pressupondo um retorno à escola que existia antes da pandemia, ao invés de pensar uma nova escola para novo momento, pandêmico. Assim, apresentaram regras difíceis de serem adaptadas ao momento atual.
24. O tom do discurso dos protocolos de retorno às aulas presenciais é assertivo e o retorno é assumido como certo. Os conflitos que ocorreram entre os órgãos de gestão da Educação e muitas comunidades escolares, no entanto,

evidenciam o caráter de tentativa que os protocolos tiveram. Muitas escolas entraram em greve “pela vida”, por entenderem que não havia condições de seguir os protocolos, fossem elas de natureza material, humana e de segurança pela gravidade da pandemia.

25. Destaca-se a reiteração sobre a função da escola que precisa ir além dos aprendizados acadêmicos, que, diante de uma crise multidimensional, venha a possibilitar a integração, a ludicidade, a leveza e o acolhimento, ao se aproximar das necessidades de sua comunidade.
26. Propostas que contemplem ações ao ar livre e com a natureza estão presentes em alguns dos protocolos estudados. Estes recomendam que, sempre que possível, as escolas aproveitem as áreas ao ar livre para a realização de atividades, desde que mantidas as condições de distanciamento físico e higienização de superfícies. Embora de maneira tímida, o espaço aberto comparece nesses documentos citados.
27. Embora o tema das atividades escolares em contato com a natureza comparecesse brevemente em alguns dos protocolos, não houve indicações concretas de como implementá-las, mostrando a necessidade de divulgação de práticas inspiradoras para a utilização de espaços ao ar livre e em contato com a natureza.
28. Os responsáveis que responderam ao questionário estão quase todos em um nível de ganho financeiro muito baixo: 92% têm renda de até 2 salários mínimos, apesar da maioria (64%) ter nível de instrução de Ensino Médio completo no mínimo. Há indícios de que habitam em condições precárias, pois 38% dos lares têm apenas um quarto sendo que 76% deles têm até 4 moradores, chegando a 9. 36% dos respondentes não estavam trabalhando.
29. Este grupo de responsáveis não se isolou como o recomendado no período da quarentena da pandemia de Covid-19: aproximadamente 80% dos que trabalham saíram de casa para trabalhar e 45,65% dos que relataram alguma frequência de saída o fizeram cinco ou mais dias por semana. É importante apontar, no entanto, que o motivo dessas saídas não parece ser a falta de consciência da importância do isolamento social. Verificamos a imensa redução das saídas para lazer em relação ao período pré-pandemia de Covid-19 (caíram de 62% para 4%) e os contatos com a natureza tornaram-se muito mais raros (caíram de 70% para 20%) , indicando que estas saídas relacionaram-se a necessidades inescapáveis para eles e não a desprezo ou negação dos riscos da Covid-19.
30. As respostas apontam que as crianças viveram um confinamento maior que seus pais e responsáveis na pandemia de Covid-19 e, na falta da escola, muitos parecem ter passado a ser cuidados em casa de parentes.

31. Apareceram indícios de um grau preocupante de confinamento das crianças antes mesmo da pandemia, segundo seus pais ou responsáveis. Alguns deles: 24% não tinham contato com a natureza; 20% saíam de casa (sem considerar a ida à escola) no máximo 4 dias por semana, (sendo que 2% não informaram frequência), ou seja, não muito mais da metade de seus dias.
32. As referências espontâneas qualitativas de contato com a natureza são sempre positivas, para adultos e crianças: “positivo”, “relaxante”, “revigorante”. As negativas (como “ruim” e “complicado”) vieram de pessoas que deixaram de frequentar áreas verdes durante a pandemia de Covid-19 e parecem referir-se justamente a essa perda.
33. Antes da pandemia, o local predominante de contato com a natureza para as crianças eram, segundo seus pais e responsáveis, os parques. Isso indica a enorme importância desses espaços verdes para as crianças que vivem em São Paulo.
34. O ensino remoto durante a quarentena foi avaliado por grande parte dos responsáveis de forma negativa. A justificativa para tal avaliação que mais apareceu (22,22%) aponta dificuldades das próprias crianças, indicando um perigoso caminho aberto à culpabilização de vítimas e à medicalização de problemas advindos das condições de ensino e de vida. A segunda justificativa mais frequente (13,89%) é a de dificuldades de acesso às tecnologias.
35. Parte significativa dos responsáveis (38,10%) alega que o ensino remoto piorou a aprendizagem das(os) estudantes e 40,48% diz que mudaria algo na escola após o período de quarentena - sem especificar o quê.
36. As entrevistas foram vistas como muito interessantes pelos entrevistados, que manifestaram interesse no tema da pesquisa, identificando experiências institucionais, curriculares e pessoais de situações em que realizaram as diversas práticas ao ar livre, e a possibilidade de refletir sobre o potencial da natureza. A temática da pandemia de Covid-19 foi recorrente nas entrevistas, sendo compartilhados os desafios que estavam em jogo bem como as necessidades de adequação das escolas a esta realidade tão adversa.
37. Acessar as experiências ao ar livre, assim como a importância destas, nem sempre era fácil para alguns dos entrevistados, principalmente aqueles que apresentavam posições mais conservadoras quanto ao tema. Havia uma tendência a reproduzir um discurso “naturalizado”, mais comum sobre a escolarização e que não tem um olhar para tais experiências. Mas com algumas intervenções dos pesquisadores apresentando novas possibilidades, esse discurso rompia-se e brotava um fluxo vigoroso e feliz sobre as práticas educativas ao ar livre.
38. Professores e gestores expressaram desejo e motivação para explorar mais os espaços abertos, verdes, que a escola tem a oferecer. Há, nas reflexões da

grande maioria, a noção de que é tempo de rever como estes espaços físicos da escola eram utilizados, antes mesmo da pandemia.

39. A preciosidade do espaço verde apareceu em diversas entrevistas. Referências ao pátio, parquinho e bosque de ambas as escolas eram constantes e traziam consigo tom de orgulho e carinho. Propostas pedagógicas ao ar livre como a organização de horta ou ainda de leitura ao ar livre, proposta de atividades da disciplina de inglês no bosque da escola, por exemplo, foram mencionadas, assim como outras inseridas em uma proposta de educação que acontece no território.
40. As entrevistas com professores de educação física revelaram que estes especialistas têm uma grande clareza acerca da possibilidade e de grandes potenciais das atividades pedagógicas na natureza para uma educação integral, indicando um potencial relevante deles nessa direção. Isto nos leva a refletir que a secundarização de disciplinas como educação física, artes, circo, dança, música no processo educativo corresponde à desvalorização das dimensões do corpo, da sensibilidade em relação ao desenvolvimento do intelecto, em uma educação racionalista. Assim, a valorização destas promoveria um resgate do estar no mundo com o corpo e a sensibilidade, promovendo uma educação integral? As atividades escolares em contato com a natureza poderiam ter um papel relevante neste processo?
41. Para crianças cujas famílias são moradoras na cidade de São Paulo e que possuem renda de até dois salários mínimos, o espaço da casa foi aquele em que passaram a maior parte do período de confinamento. Esse espaço é descrito como seu quarto, ou alguma outra dependência da casa.
42. A palavra das crianças ressalta o impacto do confinamento social, definido como um período “chato”, “triste”, e representado pela cor preta no cartaz em que desenharam. Um tempo em que “o tempo passava devagar”, diminuíram as saídas para parques ou outros espaços abertos, não podiam ver as amigas, os amigos. O vírus foi representado como um rosto bravo que inundou outros desenhos, assumindo uma posição central no cartaz e de vilão, que estava atacando tudo.
43. Retratar também que o contato com a natureza durante a pandemia de Covid-19 foi por meio de vasos de plantas de suas casas. Nos cartazes, utilizaram folhas que recolheram pela escola para compor a colagem, disseram que aquele era o tipo de natureza que tiveram contato durante a pandemia.
44. O convívio com a morte prematura de crianças, vítimas da pandemia de Covid-19 foi uma das preocupações das crianças. Uma delas destacou tristeza em relação a mortes de crianças pequenas causadas pela doença. Ao menos duas delas disseram que alguém de sua família ficou doente durante a pandemia.
45. As experiências ao ar livre e em contato com a natureza, como por ex. ficar

debaixo de uma árvore, foram apresentadas pelas crianças como o desejo de estarem durante o período da pandemia, em comparação a outras experiências ao ar livre e em contato com a natureza como parte das vivências pessoais dos estudantes cujas famílias migraram de zonas rurais. Descrições de vivências em suas cidades de origem com árvores, pastos, animais, foram apresentadas como contraponto ao isolamento da pandemia.

46. A alteração da rotina de vida, pela ausência da escola e de outras atividades fora de casa, inseriu a televisão e o jornal de notícias sobre a pandemia de Covid-19 como uma nova rotina. Uma das crianças relata que acordava às 6h todos os dias para ouvir as notícias de última hora.
47. Todas as crianças que participaram da atividade nas rodas de conversa ressaltam a saudades da escola, a alegria e a importância de terem voltado ao ensino presencial. Mencionaram que gostariam de ter mais aulas ao ar livre, que gostavam de correr e de brincar, sentindo-se calmos com o silêncio e com o som dos passarinhos, e ao mesmo tempo também se sentiam concentrados.
48. Os desenhos de retorno às aulas presenciais retratam a escola e expressam as áreas verdes que elas têm. Representações do céu, sol, nuvens, relatos de aulas em contato com a natureza foram presentes nos dois grupos de trabalho bem como o desejo de que muito mais aulas ocorressem ao ar livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa considera-se que o tema da relação entre educação e natureza, objeto de estudo deste trabalho, representa um grande campo de pesquisa e de informações que foi possível vislumbrar. O conjunto de dados aqui apresentados, seja pela *Linha do Tempo de Experiências Educativas ao Ar Livre no Brasil e em outros países: trajetória historiográfica nos séculos XX e XXI*, seja com o *Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza no Brasil*, ou ainda pelas atividades que desenvolvemos com as duas escolas públicas participantes da pesquisa, expressa a riqueza desse tema e a necessidade de ampliarmos as informações e a sistematização de experiências e de reflexões sobre ele.

As escolhas metodológicas e as adaptações necessárias, em função do isolamento social e da suspensão das aulas presenciais, nos pareceram muito interessantes para nos aproximarmos das questões entre Escola, Natureza e Desenvolvimento Humano, aspectos fundamentais na constituição dos princípios de uma Educação Integral. Tanto as fontes de dados historiográficas,

bibliográficas e documentais, quanto a possibilidade de conversarmos, convivemos, ouvimos aqueles que vivem o dia a dia escolar, produziram uma compreensão mais ampliada do tema e também trouxeram muitos desafios para que tal dimensão educacional se faça presente nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas, nos projetos pedagógicos das escolas e nas políticas educacionais e das cidades. Esses desafios precisam ser enfrentados e envolvem várias dimensões educacionais e urbanas, tais como: a concepção dos prédios escolares, que necessitam ser planejados de forma a contemplar a dimensão de contato com a natureza; a importância do entorno da escola e sua relação com a comunidade escolar e a relação com a cidade, de forma a constituir políticas educacionais que contemplem a presença e a utilização dos espaços verdes, dos parques, das áreas em que a integração criança- natureza seja possível.

No levantamento apresentado pela Linha do Tempo, sobre experiências de escolas ao ar livre, como também nos relatos das crianças, há uma unanimidade em considerar a necessidade da relação com a natureza enquanto importante dimensão do desenvolvimento humano.

Os inúmeros aprendizados trazidos pela história e que foram relatados em diversas situações de crise sanitária em que a saída foi o isolamento social, produziram importantes propostas pedagógicas e inspiraram tantas outras, revelando a riqueza da presença da relação escola-natureza.

Gostaríamos também de destacar o trabalho fundamental que tem se desenvolvido junto e pelos povos tradicionais - os diferentes grupos indígenas e comunidades quilombolas, bem como o trabalho realizado pelos movimentos de educação no campo. A presença de práticas formativas nesses contextos nos revelam a necessidade de repensarmos como ampliar essas vivências com as crianças que se encontram em grandes centros urbanos, nos quais esta possibilidade se reduz drasticamente, sendo ocupadas, principalmente, pelas telas virtuais. Há muitos trabalhos chamando a atenção para este fato e não podemos nos furtar a considerar essa realidade, como também a das crianças que participaram desta pesquisa. As condições da pandemia de Covid-19 aprofundaram a situação de confinamento existente nos grandes centros urbanos e produziram a necessidade de se aprender a conviver com pares na volta às aulas presenciais.

É importante destacar, por fim, a relação entre democracia e diversidade,

que se traduz em escolas diferentes de modelos convencionais bem como o contato com as culturas tradicionais que concebem o ser humano como parte integrante da natureza. Assim, tem com ela uma relação de pertença, respeito e cuidado.

Indígenas, quilombolas e povos do campo, entre outros de culturas tradicionais, nos habitam e constituem, como brasileiros. As comunidades que frequentam as escolas que estudamos têm uma forte presença de população de descendência indígena. Estas culturas têm na pertença à natureza a espinha dorsal de sua identidade. Escolas que tenham, em suas práticas cotidianas, oportunidades de contato e de aprendizagem na e com a natureza estão, portanto, promovendo desenvolvimento integral não apenas porque pertencemos a ela, mas também porque temos, em nós, culturas que necessitam desta conexão para serem vividas plenamente - e não negadas ou inferiorizadas. Para além de seres de natureza, somos seres de cultura.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABI-RAMIA, J. **A Revolta da Vacina**. Multirio: Mídia Educativa da Cidade, 2016. Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/artigos/11429-a-revolta-da-vacina>
- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Brasil: Editora Autonomia Literária, 2016.
- ALBARDIA, M. T. S. **Protagonismo infantil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares**. 2019. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- AMARAL, A. **Relatório Anual do Instituto Butantan**. São Paulo, 1933.
- AMARAL, J. F. **Escolas ao ar livre: contribuição para o estudo do problema da hygiene escolar em São Paulo. Tese de Doutorado**. Faculdade de Medicina de São Paulo, São Paulo: Estabelecimento Graphico Rossolillo, 1932.
- ANDRÉ, M.D. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///Users/marileneproenca/Downloads/textoEstudodecasoFAEEBA.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2022.
- ARAÚJO, D. **Nossa luta e a crise: cuidar de nós, da vida das pessoas e da natureza**. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/04/24/nossa-luta-e-a-crise-cuidar-de-nos-da-vida-das-pessoas-e-da-natureza/> Acesso em: 31 de maio de 2022.
- ARMUS, D. **La ciudad impura: salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires 1870-1950**, Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- ARROYO, M. **O direito ao tempo da escola**. Seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate”. Fundação Carlos Chagas, 1987.
- ASSOCIAÇÃO ESCOLA INDIGENA UTAPINOPONA - AEITU. **Histórias Tuyukas: de rir e se assustar**. 2004.
- AZANHA, J.M.P. **A política de educação do estado de São Paulo (uma notícia). Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf>. Acesso em 23 mai.2023.
- BARBOSA, P. (Org.); REZENDE, C. B. **Os Serviços de saúde pública no Brasil v.1: especialmente na cidade do Rio de Janeiro de 1808 a 1907 (esboço histórico e legislação)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1909.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRERA, T.G.S. Tese (Doutorado). **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.
- BENEVIDES, R.C.A & SOUZA, J.N.S. **Educação Ambiental Para o Desenvolvimento**

- Sustentável e o Comprometimento das Universidades/Faculdades do Município do Rio de Janeiro**, RJ. II Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT. 2005. Disponível em < https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/343_artigo.pdf>. Acesso em 23 mai. 2023.
- BEREND, I.T. **An Economic History of Twentieth-Century Europe**. [S.l.]: Cambridge University Press. p. 312, 2006.
- BISSOLI, B. **Educação de alma brasileira**. 1ª edição. Vekante Educação e Cultura. 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 2013.
- BONIN, Iara. **Cosmovisão Indígena e Modelo de Desenvolvimento**. Conselho Indigenista Missionário. Disponível em: <https://cimi.org.br/cosmovisao-indigena-e-modelo-de-desenvolvimento/#:~:text=Se%20pensarmos%20o%20Brasil%20a,de%20pensar%20e%20de%20viver>. Acessado em 30/05/2022.
- BRANDÃO, C. R. **Comunidades aprendentes**, In: Encontros e caminhos: formação de educadoras (ES) e coletivos educadores. Luiz Antônio Ferraro Júnior (org). Brasília – MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- BROOM, C. (2017). Exploring the Relations Between Childhood Experiences in Nature and Young Adults’ Environmental Attitudes and Behaviors. **Australian Journal of Environmental Education**, 33(1), 34-47.
- BUCHALLA, C.M., WALDMAN, E.A. e LAURENTI R: **A mortalidade por doenças infecciosas no início e no final do século XX no Município de São Paulo**. Revista Brasileira de Epidemiologia [online]. 2003, v. 6, n. 4, pp. 335-344.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 4a. ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 2003. p. 14.
- CARNEIRO, S.M.M. & DICKMAN, I. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012.
- CASANOVA, A. (2018). Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. Sarmiento: **Anuario galego de historia da educación**, 22(1), 51-67
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITO SANITÁRIO - CEPEDISA. **Rights in the Pandemic**: Mapping the impact of Covid-19 on human rights in Brazil. Relatório elaborado pelo Cepedisa acerca do projeto de pesquisa “Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil”, apresentado ao Senado Federal no âmbito da CPI da Covid-19. CEPEDISA, 2021. Disponível em: <https://cepedisa.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 24 de maio de 2022. Acesso em: 23 mai. 2023.
- COLOMBANI, F.; MARTINS, R.A. 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: ISSN: 1519-9029.

- CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO. **A Educação Quilombola**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-quilombola>. Acesso em: 23 mai. 2023.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - CEPAL. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **La educación en tiempos de la Pandemia de Covid-19**. CEPAL, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>. Acesso em: 24 de maio de 2022.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia de Covid-19- contribuições da CNTE**. CNTE, 2020. Disponível em: https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2022.
- CORRALIZA, J.A. & COLLADO, S. La naturaleza cercana como moderadora del estrés infantil. **Psicothema**, vol. 23, nº 2, pp. 221-226, 2011.
- COSTA, J.F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- CREI. **Educação integral nas infâncias na prática**. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/especiais/educacao-integral-nas-infancias/#escolas/casa-de-aprendizagens>. Acesso em 22 de março de 2022.
- CUERPO Médico Escolar Nacional. **Memoria correspondiente al año 1913**. Montevideu: El Siglo Ilustrado, 1914.
- DALBEN, A., & SILVA, H. M. D. (2020). Sol e ar fresco no combate à tuberculose: experiências de educação ao ar livre no Rio de Janeiro (1910-1920). **Cadernos CEDES**, 40, 218-232.
- DALBEN, A. **Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- DALBEN, A. Escola de aplicação ao ar livre de São Paulo - Open-air school of São Paulo. **Educação Em Revista** (Online), v. 35.
- DALBEN, A. **Las escuelas al aire libre uruguayas: creación y circulación de saberes**. *Educación Física Y Ciencia*, v. 21.
- DALBEN, A. **Mais do que energia, uma aventura do corpo: as colônias de férias escolares na América do Sul (1882-1950)**. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS - DIEESE. **Nota Técnica, 244. Educação: a Pandemia de Covid-19 e o debate da volta às aulas presenciais**. Dieese, 2020. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec244covidEducacao.pdf> . Acesso em: 24 de maio de 2022.
- DICKMANN, I.; CARNEIRO, S. M. M. Paulo Freire e Educação ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 87-102, 2012.

- ECO - 92. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**”. 1992
- OLIVEIRA, E. G. S.; CAVALCANTE, M.S. T. **Vivências: saberes e fazeres nas Escolas Indígenas Pankararu**. VII, 248p.: il. ©2019 IF Sertão-PE.
- ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 1986. (3rd ed., pp. 119-161).
- ERMEL, T. D. F. **Cultura Material, Espaços E Edifícios Escolares Na Revista De Pedagogia/ Espanha: A Circulação Das Ideias Internacionais E O Contexto Espanhol** (1922-1934) 1. História da Educação, 21, 297-316, 2017.
- ESCOLA ÁGORA. Disponível em <http://escolaagora.com.br/>. 22 de março de 2022.
- ESCOLA ARACÊ. **Escola Waldorf Aracê**. Disponível em <https://www.escolaarace.eco.br/>. Acesso em 22 de março de 2022.
- ESCOLA SANTI. Disponível em <https://escolasanti.com.br/>. 22 de março de 2022.
- FARIAS, M.S.F. **Design Thinking na elaboração de um produto educacional: roteiro de aprendizagem - estruturação e orientações**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus, 2019.
- FIGUEIREDO, C.A. **Breves considerações sobre as Escolas ao Ar Livre**. Porto: Tipografia Abreu, 1922
- FIGUEIREDO, J.B. A. **Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser**. In: FIGUEIREDO, J.B. A.; SILVA, M.E.H. da (orgs.). *Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 66-88
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. **Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/manual_reabertura.pdf. Acesso em: 24 de maio de 2022.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA - UNICEF.. **Notas de orientação sobre a reabertura das escolas no contexto da Covid-19 para administradores e diretores de escolas na América Latina e no Caribe**. Unicef, 2020. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/media/10391/file/notas-orientacao-sobre-reabertura-escolas-contexto-covid-19-para-ministerios-educacao-na-america-latina-e-no-caribe.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2022.
- GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. 2009. Acervo do Centro de Referência Paulo Freire. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf
- GADOTTI, M. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 1, maio 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acessado em 30/05/2022.
- GOVERNO DO BRASIL. **Desemprego no país cai para 11,1% no quarto trimestre**

- de 2021. Gov.br, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/trabalho-e-previdencia/2022/02/desemprego-no-pais-cai-para-11-1-no-quarto-trimestre-de-2021#:~:text=A%20pesquisa%20apontou%20ainda%20que,os%20maiores%20impactos%20do%20coronav%C3%ADrus>>. Acesso em 05 de abril de 2022.
- GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Protocolos sanitários. Educação. Etapa 1.** Plano São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/protocolo-setorial-educacao-etapa-1.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2022.
- GRUPIONI, LD.B. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília, 2002.
- GUARÁ, I.M.F.R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 15-24.
- INEP. **Caderno de conceitos e orientações do censo escolar**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matrícula_inicial/caderno_de_conceitos_e_orientacoes_censo_escolar_2021_matrícula_inicial.pdf. Acesso em 26 de maio de 2022.
- INEP. **Estatísticas sobre educação indígena no Brasil**. 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf
- INSTITUTO BUTANTAN. **100 anos de Instituto Butantan**. São Paulo: Impressão ADGRAF, 2000.
- INSTITUTO BUTANTAN. **Instituto Butantan**. São Paulo, 1946.
- KLEIN, S. H. Migrações internacionais na história das Américas. FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp, 1999.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LEÃO, A. C. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Comércio, de Rodrigues & C., 1926.
- LOPES, M.A. **Educação Escolar Quilombola** em Ministério da Educação (mec.gov.br). Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>
- LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo, Editora Aquariana, 2016.
- LOVATO, A.S. & GOUVÊA, T. **Educação de Alma Brasileira**. Edição do Autor, São Paulo, 2017.
- MACHEL, B.S. **Na Zâmbia, Campanha de Alfabetização e Agroecologia é iniciada**. 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/05/28/na-zambia-campanha-de-alfabetizacao-e-agroecologia-e-iniciad>
- MAGELA, W.F & MESQUITA, N.A.S. *Relações Sociedade-Natureza Em Perspectiva: Educação Ambiental Nas Licenciaturas Em Química Dos Institutos Federais No Brasil*.

- Química Nova [online]**. 2021, v. 44, n. 5. pp. 636-645.
- SOUZA M.A. EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRODUÇÃO CIENTÍFICA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008 1089 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- MARIANO, H. A. & MARIANO, C. L. S. O debate sobre a infância na Quinzena Social de Paris de 1928 e o processo de criação do Instituto Interamericano del Niño. Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, 55, 2016.
- MATUOKA, I. A **Educação Quilombola Como Resistência de Suas Comunidades e Culturas**. Centro de Referências em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-quilombola-como-resistencia-de-comunidades-e-culturas/>
- MENDONÇA, P.R.; TRAJBER, R. **O que Fazem as Escolas que Dizem que Fazem Educação Ambiental?** Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, v.9 (Meio Ambiente e Saúde). Brasília: MEC/SEF, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER HOMOLOGADO: **Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1**, Pág. 8. (Disponível em https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)
- MODERNA. **Anuário brasileiro da Educação Básica**. Disponível em <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/infografico-populacao-do-campo-indigenas-e-quilombolas.html>. Acesso em 22 de março de 2022.
- MOURELLE, T. **Revolta da Vacina**: Desinformação ou rebelião justa? Que República é Essa (Programa Memória do Mundo da Unesco e acervos da Agência Nacional), 2020. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/200-revolta-da-vacina.html>
- MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **Inovação na Educação**. <https://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/>. Acesso em 21 de março de 2022.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. **Cadernos Temáticos nº 8**. Dislexia: subsídios para políticas públicas/ Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região – São Paulo: CRPSP, 2010.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v.8, n.1, São Paulo, 1997, p. 63-89.
- NÂNDEVYPEGUA, Moã Ka'Aguy. **O remédio do mato nos pertence**. 2002.
- NETO, L.B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- NASCIMENTO, D.R. **Preventório rainha dona Amélia: um sanatório para crianças enfraquecidas**. *Asclepio*, Madrid, v.60, n. 2, jul./dez. 2008.
- NISBET, E; ZELENSKI J; MURPHY, S. The Nature Relatedness Scale: Linking Individuals' Connection With Nature to Environmental Concern and Behavior. **Environment and Behavior**;41(5):715-740, 2009.
- NOGUEIRA, L. S. B. & TEXEIRA, C. **Os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória**. *Cadernos CIMEAC*, v. 7 n. 2, 2017.

- ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. **Transições Escolares. Recomendações para profissionais (administradores escolares, psicólogos, educadores e professores).** Lisboa, 2020. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/transicoes_escolares.pdf
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental.** 1975. Disponível em <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155641carta_de_belgrado.pdf>
- REEVO. **Reevo Educative experiences.** Disponível em <https://reevo.wiki/Experiencia#en>. Acesso em 22/03/2022.
- RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização, a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo. Companhia das Letras 1996. Original de 1970.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. **Saber Del Cuerpo: Una Exploración Entre Normalismo Y Universidad En Ocasión De La Educación Física (Uruguay, 1876-1939).** Dissertação (mestrado em educação) - FHCE - Universidad de la República, Montevideu, 2012.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos** Paidós: Buenos Aires, 2009
- SANTOS, R.A. **Saberes Socioambientais Associados à Educação Escolar Quilombola na Comunidade da Mumbuca, Jalapão/TO.** (Tese de Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- SÃO PAULO (Cidade). Secretaria da Educação. **Protocolo de volta às aulas.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://admin.sindsep-sp.org.br/sistema/ck/files/PPT%20e%20PDF/Protocolo%20Volta%20a%CC%80s%20Aulas.pdf> . Acesso em 24 de maio de 2022.
- SCHADEN, E. Educação e magia nas cerimônias de iniciação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro. v. 3 n. 8. p. 271-274 fev. 1945.
- SILVA, L. H.; QUEIRÓZ, J. B. P. Experiências e princípios da Pedagogia da Alternância na formação de jovens agricultores. In: AMADEO, N. P.; ALIMONDA, H. (org.). **Ruralidades: capacitação e desenvolvimento.** Viçosa: UFV, 2006. p. 59-72.
- SILVA, S.P.; TORRES, A. A contribuição pedagógica das Ligas Camponesas na história das lutas no campo brasileiro. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá v. 24 n. 57 p. 593-611 set./dez. 2015
- SOARES, P.P. **A dama branca e suas faces: a representação iconográfica da tuberculose.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos [online]. 1994, v. 1, n. 1.
- SOUZA, M. P. R. **Pesquisa Qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares.** In: Joly, M.C.A.; Vettore, C.. (Org.). **Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar.** 1a.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. 215-228.
- STAKE, R. **The case study method in social inquiry.** In Norman K. Denzin & Yvona Lincoln S. **The American tradition in qualitative research.** Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2000.
- SUGIMOTO, L. **Quilombolas extrativistas preservam e exaltam a natureza.** Entrevista com

- Igor Alexandre Badolato Scaramuzzi. *Jornal da Unicamp*, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/02/20/quilombolas-extrativistas-preservam-e-exaltam-natureza>
- TASSINARI, A. M. I. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. 2008. Ilha – **Revista de Antropologia**. Edição v. 10 n. 1. Seção Ética e Interculturalidade.
- TIRIBA, L. Prefácio In.: BARROS, M. I. A. de. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Alana: Rio de Janeiro, 2018.
- URRUTH, M.F. N; CALIXTO, P. Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Pássaro Azul Shanenawá. **Revista Thema**, 15(2), 575-591, 2018.
- VIDAL, D.G. Open-air schools, écoles de plein air, escolas ao ar livre. **Jornal da USP**, 05/08/2020. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020a
- VIDAL, D.. **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020b. v. 1. 190p .
- VIERO J; MEDEIROS, L.M. **Princípios e concepções da educação do campo** [recurso eletrônico]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.
- VIGNATTI, J.C. **Informe de la Colonia de Vacaciones para niños débiles del Parque Avellaneda**; temporada 1920 - 1921. Disponível em: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150876&num_img=65&num_fin=101
- WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.
- WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- WARSCHAUER, C. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em: <http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf>. Acesso em: 4. jan. 2014.
- WELLS, N. & LEKIES, K. S.(2006). **Nature and the Life Course**: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.
- WILLEMS, E. Posição social e educação dos imaturos entre povos naturais. **Revista do Arquivo Municipal. São Paulo**. v. 5 n. 49 p. 534. 1938
- Documentos complementares
- BRASIL. LEI Nº 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 23 mai.2023
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 mai.2023
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

- nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996.
- BRASIL. Lei Nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 21 de dezembro de 1973.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF 1998
- BRASIL. Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Decreto n. 7.619, de 21 de outubro de 1909. Disponível em <http://www2.dnocs.gov.br/historia>. Acesso em 05 de novembro de 2016.
- BRASIL. Constituição de 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 08 de setembro de 2016.
- BRASIL. Lei n. 174, de 6 de janeiro de 1936. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-174-6-janeiro-1936-556088-publicacaooriginal-75752-pl.html>. Acesso em 03 de novembro de 2016.
- BRASIL. Constituição de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 08 de setembro de 2016.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 311, de 02 de março de 1938. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05 de novembro de 2016.
- BRASIL. Resolução n. 73, 18 de julho de 1938. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv83175.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2016.
- BRASIL. Resolução n. 99, de 19 de julho de 1938. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv13618.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2016.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm. Acesso em 05 de novembro de 2016.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de novembro de 2016.
- BRASIL. Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 03 de novembro de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas instituições Federais de Ensino**. Brasília, 2020. Disponível em: [//www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf/view](http://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/campanhas-1/coronavirus/CARTILHAPROTOCOLODEBIOSSEGURANAR101.pdf/view). Acesso em: 24 de maio de 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil de 1988.

- BRASIL. Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. (em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)
- BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2016.
- BRASIL. Lei 12.960/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1. Acesso em: 21 maio 2017.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 21 maio 2017.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554_8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Secretaria da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 21 maio 2017.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Resolução 01 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380_0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BRASIL. PRONERA – Educação na reforma agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_prонера. Acesso em: 06 dez. 2016.
- BRASIL. **Geografia indígena: Parque indígena do Xingu.** Instituto Socioambiental. Brasília. MEC/ SEF/DPEF. 1995.
- Brasil. Constituição Federal (Direitos Indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988). <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/cf.pdf>.
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>.
- Brasil. Plano Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/pne.pdf>.
- Brasil. Resolução CEB/CNE Nº 03/99. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB0399.pdf>.
- Brasil. Parecer CEB/CNE Nº 14/99. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf>.
- BRASIL. RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/ SEF. 2002.
- Brasil. LEI Nº 6.001 - Estatuto do Índio. 1973. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/

DF: SECAD/ME, 2004.

Brasil. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. D.O.U. 10 de Janeiro de 2003.

Decretos

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 611, de 9 de novembro de 1898. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1898/decreto-611-09.11.1898.html>. Acesso em 18 de junho de 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 863-A, de 29 de dezembro de 1900. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1900/decreto-863A-29.12.1900.html>. Acesso em 18 de junho de 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 882, de 18 de março de 1901. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1901/decreto-882-18.03.1901.html>. Acesso em 18 de junho de 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 1.252, de 17 de novembro de 1902. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1252-17.11.1904.html>. Acesso em 05 de novembro de 2016.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 2.944, de 08 de agosto de 1918. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2944-08.08.1918.html>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 13.001, de 1º de Maio de 1918.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 4.089, de 17 de agosto de 1926. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1926/decreto-4089-17.08.1926.html>. Acesso em 02 de agosto de 2016.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 2.402, de 30 de dezembro de 1929. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1929/lei-2402-30.12.1929.html>. Acesso em 20 de agosto de 2014.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5335-07.01.1932.html>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 5.525, de 19 de maio de 1932. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1932/decreto-5525-19.05.1932.html>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933 (Código de Educação). Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em 20 de abril de 2016.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>.

Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 23.504, de 27 de novembro de 1933. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d23504.htm. Acesso em 26 de dezembro de 2016.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 6.225, em 18 de dezembro de 1933. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6225-18.12.1933.html>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 7.268, de 2 de julho de 1935. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7268-02.07.1935.html>. Acesso em 30 de maio de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 7.612, de 25 de março de 1936. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1936/decreto-7612-25.03.1936.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 7.957, de 4 de novembro de 1936. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1936/decreto-7957-04.11.1936.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 8.927, de 19 de janeiro de 1938. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1938/decreto-8927-19.01.1938.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2017.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 12.787, 1941.

ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto n. 17.698, de 26 de novembro de 1947. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2017.

Leis

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 26, de 11 de maio de 1892. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-26-11.05.1892.html>. Acesso em 28 de junho de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 367, de 3 de setembro de 1892.

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.082, de 13 de setembro de 1907. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1907/lei-1082-13.09.1907.html>. Acesso em 28 de junho de 2013.

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.241, de 26 de dezembro de 1910. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/65405>. Acesso em 31 de maio de 2022

ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.310 1911. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1911/lei-1310-30.12.1911.html>. Acesso em 28 de junho de 2013.

- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.541, de 30 de dezembro de 1916. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1916/lei-1541-30.12.1916.html>. Acesso em 28 de junho de 2013.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.710 1919. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1919/lei-1710-27.12.1919.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 2.182-B, de 29 de dezembro de 1926. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1926/lei-2182B-29.12.1926.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 2.249 de 1927. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1927/lei-2249-27.12.1927.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 2.648, de 17 de janeiro de 1936.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Lei n. 2.687, de 15 de junho de 1954. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2687-15.06.1954.html>. Acesso em 15 de setembro de 2016.