



**Marilene Proença Rebello de Souza**  
**Beatriz de Paula Souza**  
**Fauston Negreiros**  
**Organizadores**

# **Educação, Saúde Mental e Natureza: contribuições de pesquisas e experiências brasileiras**



**Realização**



**2024**

DOI: 10.11606/9786587596495

**Marilene Proença Rebello de Souza**

**Beatriz de Paula Souza**

**Fauston Negreiros**

**Organizadores**

**Educação, Saúde Mental e Natureza:  
contribuições de pesquisas e  
experiências brasileiras**



2024

# REALIZAÇÃO

Universidade de São Paulo (USP)

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE)

## 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)**

Pedro Fernando da Silva

### **Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)**

Maria Livia Tourinho Moretto

**Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)**

Miriam Garcia Mijares

**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**

Bernardo Parodi Svartman

**Presidente da Comissão de Cooperação Internacional**

Jaroslava Varella Valentova

**Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação**

Luís Guilherme Galeão da Silva

**Presidente da Comissão de Pós-Graduação**

Maria Livia Tourinho Moretto

**Presidente da Comissão de Pertencimento e Inclusão**

Patrícia Izar

**Coordenador do Centro-Escola**

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

**Responsável pela Assistência Acadêmica**

Sandra Dias dos Santos

**Responsável pela Assistência Administrativa**

Tatiana Carvalho de Freitas

**Responsável pela Assistência 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

## CONSELHO EDITORIAL

*Alexandra Anache Ayache* – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
*Ana Borgobello* – Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
*Ana Elena Del Bosque* – Universidade Nacional Autônoma do México, México  
*Andrea Espinosa* - Universidad Nacional de Rosario, Argentina  
*Ângela Fátima Soligo* – Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
*Carlos Manuel Osorio García* - Universidad internacional ibero-americana, México  
*Elenita de Rício Tanamachi* – Universidade Estadual Paulista, Brasil  
*Fauston Negreiros* – Universidade de Brasília, Brasil  
*Gisele Toassa* – Universidade Federal de Goiás, Brasil.  
*Guillermo Arias Beatón* – Universidad de La Habana, Cuba  
*Hugo Adrian Morales* – Universidad Nacional de San Luis, Argentina  
*Iolete Ribeiro* – Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
*Iracema Neno Tada* – Universidade Federal de Rondônia, Brasil  
*José Anicama* – Universidad Autónoma do Perú, Perú  
*José Tasat* – Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina  
*Laura Marisa Carnielo Calejón* – Universidade Ibirapuera, Brasil  
*Luciane Maria Schlindwein* – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
*Marilda Gonçalves Dias Facci* – Universidade Estadual de Maringá, Brasil  
*Marli Lúcia Tonatto Zibetti* - Universidade Federal de Rondônia, Brasil  
*Miguel Angel Martínez* – Universidad Nacional Autónoma do México, México  
*Mitsuko Aparecida Makino Antunes* – Pontifícia Univ. Católica de São Paulo, Brasil  
*Nilza Sanches Tessaro Leonardo* – Universidade Estadual de Maringá, Brasil  
*Regina Helena Campos* – Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
*Ruth Mercado Maldonado* – Instituto Politécnico Nacional, México  
*Sergio da Silva Leite* – Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
*Silvia Maria da Silva* – Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
*Sonia Mari Shima Barroco* – Universidade Estadual de Maringá, Brasil

## DIAGRAMAÇÃO

### Capa

Artes: Bruno S. L. R. de Lima

### Editoração

João Bosco Carvalho

Maria Dolores R. Carvalho

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

Educação, saúde mental e natureza: contribuições de pesquisas e experiências brasileiras /  
Organização de Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza e Fauston  
Negreiros. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024.  
453 p.

ISBN: 978-65-87596-49-5 (digital)

DOI: 10.11606/9786587596495

1. Educação. 2. Saúde mental. I. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). II. Souza,  
Beatriz de Paula (Org.). III. Fauston Negreiros (Org.).

LC L 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

**Apresentação** 9

*Beatriz de Paula Souza*

*Marilene Proença Rebello de Souza*

*Fauston Negreiros*

## **Unidade I: Natureza, sua importância para o desenvolvimento desde a infância e as consequências do isolamento social**

**Capítulo 1 - Sobre infâncias, cuidado, liberdade e pertencimento: Inspirações indígenas para uma pedagogia nativa** 25

*Lea Tiriba*

*Mauro Guimarães*

**Capítulo 2 - Vidas confinadas: Estudo exploratório sobre rotinas de crianças e adolescentes em dificuldades na escola** 45

*João Ricardo Teixeira Leite de Souza*

*Beatriz de Paula Souza*

**Capítulo 3 - O fortalecimento das emoções e das interações na relação com a natureza** 79

*Lea Tiriba*

*Mauro Guimarães*

**Capítulo 4 - Desemparedamento da infância: Caminhos para a psicologia e a educação** 97

*Augusto da Silva Ferreira*

*Beatriz de Paula Souza*

*Cristiane de Lima*

*Danile Caetano da Silva Teixeira*

*Maria Paula G. Guimarães Twiaschor*

**Capítulo 5 - Baixos índices de participação política e enraizamento territorial entre os jovens como obstáculos às lutas ambientais** 130

*Débora Bortolotti Muller*

*Rafaela Rodrigues de Oliveira*

*Islene Mendes*

*Gustavo Martineli Massola*

## **Unidade II: Sobre Saúde, Saúde Mental e Natureza**

**Capítulo 6 - Nise da silveira e a natureza no cuidado com o sofrimento psíquico** 146

*Laura Villares de Freitas*

**Capítulo 7 - A importância da arte, do nutrir e da contemplação da natureza para a criança hospitalizada e seus familiares** 171

*Ivone Nunes da Silva Santa*

*Irene Akamine Saito*

*Karin Emília Rogenski*

*Maria Lucia Barbosa Maia dos Santos*

*Ricardo Ghelman*

**Capítulo 8 - TDAH e o desenvolvimento da atenção: o contato com a natureza como possibilidade de enfrentamento à medicalização da educação** 195

*Ana Marla Moreira Lima*

*André Perussi Salina*

*Camila Sanches Guaragna*

*Taiz Maria Caldas Gonçalves De Oliveira*

**Capítulo 9 - Diretrizes institucionais para a saúde mental laboral em contexto de pandemia e negacionismo no Brasil** 223

*Raíssa Moreira Lima Mendes Musarra*

*Nathaly Campitelli Roque*

## **Unidade III: Educação, Saúde Mental e Natureza**

**Capítulo 10 - A diversidade humana como parte da natureza: Uma atitude educadora** 248

*Isabel Cristina Lopes*

**Capítulo 11 - Atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza em escolas de povos tradicionais** 264

*Beatriz de Paula Souza*

*Beatriz Ferreira Trindade*

*Clara de Oliveira Buonicore*

*Luis Eduardo Pagani André*

*Marilene Proença R. de Souza*



<b>Capítulo 12 - Vozes de estudantes na pandemia de covid 19: A escola na relação com a natureza</b>	<b>306</b>
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Christiane Jacqueline Magaly Ramos</i>	
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
<b>Capítulo 13 - A saúde da escola: Desemparedando para ser e crescer</b>	<b>342</b>
<i>Ana Laura Batista</i>	
<i>Andréia Alves Teixeira</i>	
<i>Diego Miorini Sobral da Costa</i>	
<i>Giselle Bedani de Oliveira Dixon</i>	
<i>José Augusto Araujo</i>	
<i>Mauro Mathias Jr.</i>	
<b>Capítulo 14 - Educação, relações humanas e natureza: Descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de psicologia</b>	<b>371</b>
<i>Beatriz de Paula Souza</i>	
<b>Capítulo 15 - Aprendizagem infantil ao ar livre: Uma formação para educadores infantis</b>	<b>395</b>
<i>Mônica Maria Souza de Oliveira</i>	
<i>Tatiane de Paiva Graciliano</i>	
<i>Thainara Mirancos Soares</i>	
<i>Gabriela Anastacia Aroucha Leitão</i>	
<i>Michele Waltz Comarú</i>	
<i>Maria de Fátima Alves de Oliveira</i>	
<b>Capítulo 16 - O exossistema como desencadeador de emoções em crianças do ensino fundamental</b>	<b>427</b>
<i>Ielson José dos Santos</i>	
<i>Marta Baggio Bippus</i>	
<i>Afonso Antonio Machado</i>	
<b>Apresentação dos autores</b>	<b>447</b>

# APRESENTAÇÃO

**Beatriz de Paula Souza**  
**Marilene Proença Rebello de Souza**  
**Fauston Negreiros**

Relações entre natureza, saúde, saúde mental e educação são temáticas que emergiram, por volta de 2016, em atividades de pesquisa, ensino e extensão do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional da Universidade de São Paulo, o LIEPPE/USP/UNESP e UFMG, e que nos instigaram a organizar um espaço de discussão e de aprofundamento sobre tais temas.

No serviço de atendimento psicológico deste Laboratório, a Orientação à Queixa Escolar (OQE), para quem passa por dificuldades e sofrimentos na vida escolar, surgiu a percepção da avidez dos atendidos pelos lindos espaços verdes da USP e do quanto eles lhe faziam bem. O que levou à constatação do quanto suas vidas restringiam-se a quatro paredes e que, nesse aspecto, não diferiam muito de outras crianças e adolescentes. A potência dos atendimentos ao ar livre para seu desenvolvimento em diversos aspectos e como prática anti e desmedicalizante abriu um campo novo para a Psicologia, em geral, e para a Escolar, em especial. No percurso de sua ampliação e aprofundamento, buscamos encontros com psicólogas e com educadoras, pesquisadores, movimentos sociais e, em especial, com as integrantes do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana - que nos alimentou com uma profusão de informações, reflexões e relações. Com elas, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP), o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE), a Rede PermaPerifa e o Instituto Árvores Vivas e o Consórcio Acadêmico Brasileiro de Saúde Integrativa organizamos o I Encontro “Natureza e (Des)medicalização: Educação, Saúde Mental e cidadania”, no Instituto de Psicologia da USP no dias 14 e 15 de setembro de 2017. Esse lindo evento aconteceu quase todo ao ar livre e encerrou-se com o plantio de uma cerejeira Rio Grande, a Nise Cerejeira, que dá frutinhas deliciosas todos os anos.

A parceria com o Instituto Alana possibilitou, em 2019, uma pesquisa

que contém uma retrospectiva histórica de experiências educativas ao ar livre e em contato com a natureza desde 1900, no Brasil e no exterior, e depoimentos e reflexões de educadores, crianças e pais sobre o significado desse contato em suas atividades educativas e suas vidas. Aprendemos muito com ela, por exemplo entendendo que o contato com a elementos e ambientes naturais nos faz bem porque, para além de sermos natureza, somos seres de culturas, negadas e inferiorizadas pelo colonialismo branco, que sempre compreenderam isto, principalmente as indígenas e as africanas. Esse contato resgata e cultiva esses constituintes de nossa identidade.

Para disponibilizar amplamente a pesquisa realizada, resolvemos publicá-lo como livro online e gratuito. Encontra-se acessível no Portal de Livros Abertos da USP, com o título “Educação, infâncias e natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida”: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1077/983/3638>

Um edital para a realização de eventos científicos na USP em 2022 surgiu como uma oportunidade para seguir aprofundando e ampliando nossa temática, agora de lugar consolidado no LIEPPE. Assim, realizamos o I Encontro “Educação, Saúde Mental e Natureza: contribuições da pesquisa em Psicologia Escolar, desenvolvimento humano e Saúde em tempos de pandemia de COVID-19”, nos dias 5 e 6 de setembro de 2022 no Instituto de Psicologia da USP. Além de exposição e debate de contribuições de pesquisadores e profissionais de Psicologia, Saúde, Educação, o encontro contou com atividades ao ar livre: observação de pássaros e uma vivência de cultura indígena conduzida por mulheres Guarani Mbyá. Essas atividades favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento para além do intelecto, compreendendo a importância de sensações, corpo, emoções e relacionamentos, entendimento que sobrevém quando nos apropriamos do nosso tema em profundidade. Nosso evento buscou, portanto, coerência com nossas concepções no conteúdo e no formato. E, como no anterior, terminou com um plantio - dessa vez de um palmito Juçara.

Prevendo a riqueza de conhecimentos que seriam compartilhados - o que se concretizou - o projeto do evento tinha, como um de seus objetivos, ampliar seu alcance pela publicação de um livro, uma coletânea de produções dos autores que se fizeram presentes neste evento e que pesquisam a temática Educação, Saúde e Natureza. É este fruto que, agora, temos o imenso gosto

de apresentar: a coletânea intitulada Educação, Saúde Mental e Natureza: contribuições de pesquisas e experiências brasileiras.

Está organizada em três Unidades temáticas: Unidade I: Natureza, sua importância para o desenvolvimento desde a infância e as consequências do isolamento social com cinco capítulos; Unidade II: Sobre Saúde, Saúde Mental e Natureza, com quatro capítulos e Unidade III: Educação, Saúde Mental e Natureza com seis capítulos. A seguir, apresentaremos brevemente o resumo de cada um dos capítulos.

Compondo a Unidade I: Natureza, sua importância para o desenvolvimento desde a infância e as consequências do isolamento social, abrindo a coletânea, contamos com o Capítulo 01, “Sobre infâncias, cuidado, liberdade e pertencimento: inspirações indígenas para uma pedagogia nativa”, de autoria de *Lea Tiriba e Mauro Guimarães*. Os autores analisam que em meio à crise ambiental planetária, é fundamental radicalizar movimentos de busca de referências conceituais que nos apontem alternativas civilizatórias e indiquem pistas teórico-práticas para o desmonte do modelo escolar eurocêntrico, referenciado no capitalismo colonialista que devasta a Terra. Atento a modos de conceber a existência em conexão com o cosmos, este ensaio se volta para povos originários brasileiros, interessado em perceber o lugar das crianças na organização de suas sociedades e nos processos de constituição de sujeitos coletivos. O conhecimento é fruto de revisão bibliográfica, visitas a aldeias e diálogo com lideranças indígenas. As análises se apoiam na filosofia espinosana, em epistemes nativas, em estudos dos campos da antropologia da criança, da educação infantil e da educação ambiental crítica.

O Capítulo 02, “Vidas Confinadas: estudo exploratório sobre rotinas de crianças e adolescentes em dificuldades na escola”, de autoria de *João Ricardo Teixeira Leite de Souza e Beatriz de Paula Souza* analisa o serviço de Orientação à Queixa Escolar – OQE - do Instituto de Psicologia da USP que realiza atendimentos psicológicos a quem passa por dificuldades e sofrimentos na vida escolar, em uma perspectiva crítica que envolve a compreensão das condições nas quais elas se produziram e se sustentam. Assim, implica em compreender o modo de vida dos atendidos. A vida cotidiana entre quatro paredes comum entre nossos atendidos trazia-lhes prejuízos vários e vinha nos chamando a atenção. Isto motivou a realização de um estudo sistemático, quantitativo e com tratamento estatístico, das rotinas dos 26 atendidos em OQE

ao longo de um ano: de agosto de 2016 a julho de 2017. Nesse texto, os autores expõem e discutem resultados, do qual decorrem propostas e indicações para a Educação, a Saúde Mental e a cidade. Destacam como exemplos: quase metade das crianças e adolescentes atendidos não possuía nenhuma atividade extraescolar, permanecendo em casa inclusive em fins de semana - embora aí um pouco menos. Em suas casas, as telas (celular, computador, televisão...) apareceram em alta frequência, sem espaço significativo para movimentação corporal ou socialização direta. Quase metade não frequenta regularmente espaços abertos nem uma vez por semana - um grau de confinamento que nos preocupou muito, ainda mais porque também na escola predomina a vida entre quatro paredes. Estes achados indicam, dramaticamente, a necessidade de rever as práticas escolares e em serviços de saúde mental e o espaço urbano precisa favorecer mais vida ao ar livre. Por fim, sugerimos novos estudos, como um com grupo controle de crianças e adolescentes sem queixas escolares, para saber se o emparedamento da vida dos que passam por problemas na escola é ou não representativo das infâncias e adolescências em geral. Nos próximos estudos, será essencial levar em conta a tragédia da Covid-19, para entender seus efeitos caso os resultados sejam comparados com os nossos.

O Capítulo 03, “O fortalecimento das emoções e das interações na relação com a natureza” de autoria de *Cristiane Carvalho da Silva e Simone de Oliveira Andrade Silva* tem como objetivo apresentar algumas das articulações realizadas a partir do afetamento da pandemia de COVID-19 na rotina escolar e refletir sobre como a volta dos estudantes ao espaço físico da escola requer um reconectar-se com e nos espaços. As áreas verdes da escola podem corroborar com o acolhimento nas vivências cotidianas. Com a pandemia, os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, as ações realizadas pelas Diretorias Regionais de Educação e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030 (ONU) têm apoiado as Unidades nas discussões relativas ao uso dos espaços nas unidades escolares. A fim de mediar junto às escolas práticas fortalecedoras com o estudante do ensino fundamental, o Psicólogo Escolar e o Psicopedagogo do NAAPA acordam ações que possibilitem a escuta e o fortalecimento desse coletivo, que são desenvolvidas diretamente com os grupos de estudantes, em rodas de conversa e dinâmicas, sempre conectadas às áreas verdes do espaço escolar. Já nas discussões sobre o uso dos espaços externos, as formadoras da Divisão Pedagógica – DIPED/educação infantil têm construído Planos

de Ação Formativa junto aos coordenadores pedagógicos a fim de suscitar neles e, por conseguinte, nas Unidades Escolares, o uso do espaço externo como educador e como espaço de reconexão do Homem com a natureza. Esses momentos têm proporcionado movimentos importantes quanto ao uso dos espaços externos como práticas pedagógicas que auxiliam a criança na socialização e interação como meio físico e social, além de possibilitar que a equipe docente nas escolas identifique a necessidade de desemparedamento da criança, reverberando nos documentos que constroem a identidade da Unidade Escolar.

No Capítulo 04, “Orientação à Queixa Escolar e o Desemparedamento da Infância: caminhos para a Psicologia e a Educação”, *Augusto da Silva Ferreira; Beatriz de Paula Souza; Cristiane de Lima; Danile Caetano da Silva Teixeira e Maria Paula G. Guimarães Twiaschor* destacam que a crescente desconexão das crianças com a natureza, especialmente em ambientes urbanos, é uma preocupação mundial e também deve ser objeto de intervenção dos profissionais de psicologia. A falta de espaços verdes, aliada a restrições impostas às atividades ao ar livre para as crianças nas áreas urbanas, tem resultado em um aumento significativo do tempo vivido em ambientes fechados. Esse padrão tem sido associado a uma série de problemas de saúde física e psicológica, tais como obesidade, déficit de atenção, estresse e fracasso escolar. Este artigo explora, a partir de um estudo bibliográfico, os efeitos adversos dessa desconexão, e relata duas experiências nas quais profissionais da psicologia e da educação contribuem para o desemparedamento das crianças. Uma delas ocorre em Orientação à Queixa Escolar (OQE), uma abordagem de atendimento psicológico de crianças em dificuldades na vida escolar, e outra em uma escola. Em ambas, os efeitos benéficos advindos das práticas ao ar livre e em contato com a natureza foram notáveis. A estratégia de “desemparedar as crianças”, concebida por educadores e posteriormente expandida por gestores, pediatras, ativistas e profissionais de psicologia, entre outros, busca reintegrá-las ao ambiente natural não apenas como uma atividade extracurricular, mas como um componente do currículo escolar e da rotina das crianças e adolescentes em seu tempo livre.

Fechando esta Unidade, o Capítulo 05, “Baixos índices de participação política e enraizamento territorial entre os jovens como obstáculos às lutas ambientais” de *Débora Bortolotti Muller; Rafaela Rodrigues de Oliveira; Islene Mendes e Gustavo Martineli Massola* partem da concepção de que o

fomento aos contatos com a natureza depende de uma população que se sinta vinculada ao seu território e lute por sua destinação, predominantemente, às necessidades humanas, mais que às econômicas. Na psicologia ambiental, esta vinculação pode ser denominada de enraizamento e pode ser estudada por meio do apego afetivo e da identificação com o lugar de moradia. 182 jovens entre 14 e 18 anos participaram de uma pesquisa on line que averiguou a relação entre a participação política local e o enraizamento no território. Os jovens obtiveram baixa pontuação nos itens de apego e identidade, o que indica um baixo nível de enraizamento e se relaciona a uma percepção de ausência de pleno exercício da cidadania, que contrasta com sua centralidade como consumidores. Jovens mais participativos, porém, obtiveram pontuação mais alta nos itens de enraizamento. A possibilidade de relações mais diversas e psicologicamente mais enriquecedoras com o território parece exigir um esforço para estimular que os jovens participem ativamente das decisões políticas sobre seu lugar de moradia.

A Unidade II: Sobre Saúde, Saúde Mental e Natureza tem início com o Capítulo 06, Nise da Silveira e a natureza no cuidado com o sofrimento psíquico” de autoria de *Laura Villares de Freitas* que aborda a relação do trabalho de Nise da Silveira com a natureza no cuidado com o sofrimento psíquico, tanto na prática clínica quanto na busca de sua fundamentação teórica. Dados de sua biografia são apresentados e delineiam um trabalho de grande relevância científica e social. Sua criação dos ateliês terapêuticos no contexto psiquiátrico é comentada, com destaque para o que Nise pôde encontrar nas ideias de Jung, Bachelard e também Artaud. Seguem elementos da psicologia analítica, sobretudo em suas considerações sobre a natureza da psique, que tem a possibilidade de se autoequilibrar constantemente, compensando as fixações, unilateralidades e inflações da consciência, capacidade esta que pode ser recuperada, facilitada ou incrementada a partir do apelo à criatividade, em diferentes linguagens. Duas das últimas obras de Nise são apresentadas. Em “Cartas a Spinoza”, ela toma o filósofo do século XVII como interlocutor, presenteando o leitor com uma síntese de suas ideias e com o prazer da leitura de uma conversa viva, que afirma a unidade entre espírito e matéria e propõe Deus como a própria natureza, presente em toda parte e não num universo distinto e criador do humano. Em “Gatos – a emoção de lidar”, Nise revela seu amor pelos animais, que admira e assume como companheiros de vida e coterapeutas nos ateliês.

O Capítulo 07, “A importância da arte, do nutrir e da contemplação da natureza para a criança hospitalizada e seus familiares”, *Ivone Nunes da Silva Santa; Irene Akamine Saito; Karin Emília Rogenski; Maria Lucia Barbosa Maia dos Santos e Ricardo Ghelman*, analisam que a contemplação da natureza e a arteterapia com ênfase em música fundamentada na fenomenologia de Goethe e Steiner podem auxiliar os pacientes, pais e profissionais da saúde a se conectarem consigo mesmo e com o objeto proposto e durante a prática da terapia de apreciação da natureza, desprender-se das preocupações, sensações dolorosas, aparelhos eletrônicos e outras distrações. O objetivo é acalmar, desenvolver a concentração, autoconsciência, percepção da plenitude da natureza, aguçando os sentidos para esta harmonia dos ritmos do tempo, do espaço, com conteúdo equivalente as idades biográficas de cada um e manifestar sentimentos agradáveis que auxiliem no processo de tratamento da doença durante o período de internação hospitalar. Como se abrisse uma porta para este pensar, sentir e querer como se fosse a primeira vez, com novos paradigmas, resgatando assim o entusiasmo inerente a um ser saudável. A humanidade encontra-se num limiar, e precisa ter uma compreensão consciente das necessidades intrínsecas das crianças e de suas fases de desenvolvimento. Por meio da arte e a contemplação da natureza, encorajamos as pessoas ligadas às crianças a se entusiasmarem com a perspectiva de criar conscientemente um invólucro de calor e luz para suas crianças, dotando-as com a tão necessária resiliência. Alimentar a inteligência espiritual com contos, mitos, respeito à natureza e ao ser humano diferente, além de responder suas perguntas profundas a respeito da vida. Memórias de brincadeiras da infância e de lazer na natureza, reforçam os recursos com os quais se lida com o estresse, inspiram um sentimento de admiração espiritual e incentivam a gestão da terra. Brincar em ambientes naturais também contribui para a agilidade, equilíbrio, criatividade, cooperação social e concentração. A conexão com a natureza pela jardinagem, olhar atento para os frutos da terra e povos de várias origens, festas tradicionais e tempo para a contemplação pacífica representa uma dimensão importante das artes e do patrimônio de muitas culturas.

No Capítulo 08, “TDAH e o Desenvolvimento da Atenção: o contato com a natureza como possibilidade de enfrentamento à medicalização da Educação”, *Ana Marla Moreira Lima; André Perussi Salina; Camila Sanches Guaragna; Taiç Maria Caldas Gonçalves de Oliveira* partem da constatação



de que a desconexão e o afastamento da natureza e de elementos naturais são uma realidade inegável de grande parte da sociedade contemporânea, fato que se apresenta também na educação. A escola, ao privilegiar o desenvolvimento cognitivo em detrimento de outras dimensões humanas, não valoriza a aprendizagem com e na natureza. Ademais, atualmente temos vivenciado uma intensa medicalização da educação, tendo como uma de suas expressões, bastante em evidência, o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças e adolescentes. Considerando que a educação escolar ocupa um lugar privilegiado para o desenvolvimento da atenção voluntária, nos questionamos se o contato com ambientes naturais pode representar uma possibilidade de enfrentamento à medicalização da educação, especialmente em relação a crianças com sintomas diagnosticados como TDAH, dada a possibilidade de restauração da atenção pelo contato com a natureza. A partir disso, realizamos um ensaio teórico por meio de uma revisão de literatura a partir da apreciação de artigos, teses de doutorado, livros, capítulos de livro e vídeos. Apresentamos o conceito de medicalização da educação e discutimos as possíveis relações entre natureza e educação, bem como os potenciais benefícios do contato com a natureza para crianças e jovens diagnosticados com TDAH. De forma geral, foi possível identificar diferentes benefícios decorrentes do contato com a natureza e, mais especificamente, da educação com e na natureza, com destaque para a restauração da atenção, uma das principais habilidades interpretadas como em déficit no TDAH. Defendemos, assim, que uma educação que propicie não apenas o contato com a natureza, como o ensino através dela, além de não se limitar apenas ao desenvolvimento cognitivo, buscando abranger outras dimensões do ser humano, pode contribuir para o enfrentamento à medicalização da educação.

O Capítulo 09, “Diretrizes Institucionais para a Saúde Mental Laboral em contexto de Pandemia e Negacionismo no Brasil”, *Raíssa Moreira Lima Mendes Musarra e Nathaly Campitelli Roque* apresentam as relações entre saúde mental, negacionismo e pandemia, discorrendo sobre conceitos e medidas preventivas de agravamento de riscos psicossociais, bem como sobre o tratamento normativo relacionado à temática no Brasil e em diretrizes de organismos internacionais. Há forte referencial na literatura científica sobre fatores de riscos à saúde mental. Contudo, as implicações impostas pela pandemia do Coronavírus ainda não foram devidamente investigadas enquanto componentes de agravamento de riscos psicossociais, sobretudo em

um contexto de vulnerabilidade institucional, como é o caso brasileiro, diante insuficiência das políticas preventivas em saúde mental e do desaparecimento de instituições com atribuições de promoção e fiscalização de saúde e segurança do trabalho, diante, ainda, do despreparo da administração pública em relação à políticas de contenção do vírus e informação de dados sobre a pandemia. Discorre-se sobre conceitos e medidas preventivas de agravamento de riscos psicossociais, bem como sobre o tratamento normativo relacionado à temática no Brasil (normas regulamentadoras de Saúde e Segurança do Trabalho e Política Nacional de Saúde Mental) e em diretrizes de organismos internacionais (Organização Mundial da Saúde, Organização Internacional do Trabalho, Panamerican Health Organization e Inter-Agency Standing Committee), para tanto, o método utilizado é o indutivo, com metodologia analítica descritiva e técnicas de pesquisa documental e bibliográfica.

A Unidade III: Educação, Saúde Mental e Natureza tem início com o Capítulo 10, “A diversidade humana como parte da natureza: uma atitude educadora”, de *Isabel Cristina Lopes*. A autora analisa que no final da década de 1980, nasce na cidade de São Paulo o dispositivo Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO). Uma política pública inovadora entre saúde, cultura, verde e meio ambiente, educação e trabalho. Como um espaço provocador de encontros na diversidade, promove o agrupamento de segmentos populacionais atraídos pelo gosto de participação coletiva em grupos de ofertas artísticas, esportivas, integrativas, sobretudo, e, intencionalmente, em parques públicos municipais. Entendendo o parque como espaço facilitador de trânsito de uma pluralidade de gentes, que não sofre o anteparo institucional de acesso, pois, sem a exigência de identificação, agendamento, cadastramento ou motivação explicitada, os parques cumprem a função social de possibilitar acesso universal e livre. Destaca a experiência do CECCO Ibirapuera, em que a infância e a adolescência são atraídas pela cumplicidade de profissionais com o lúdico, com a crença de que o ser criativo desabrocha e se expressa na possibilidade de brincar com os objetos que ama, como nos afirma Winicott. Meninos e meninas da periferia vinculam-se com afeto ao projeto de jardinagem, remexem a terra, na perspectiva de se reconhecerem como parte desta natureza, de despraguejar suas espécies vivas, como uma aprendizagem de retirar de seus ancestrais as marcas desqualificadoras e mortíferas de pragas que a colonização criou. Muitas destas crianças e adolescentes, antes com corpos marcados pela profecia de estarem fadados ao destino de aviõezinhos

na quebrada, se reconciliam com o cultivo de plantas e flores que renovam a paisagem urbana e reorientam uma estética, em que o protagonismo está na condição de jardineiros-paisagistas a ocuparem uma nova condição e lugar no mundo.

No Capítulo 11, “Atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza em escolas de povos tradicionais”, *Beatriz de Paula Souza; Beatriz Ferreira Trindade; Clara de Oliveira Buonicore; Luis Eduardo Pagani André; Marilene Proença Rebello de Souza* discutem o progressivo confinamento da vida cotidiana, agravado na pandemia de Covid-19 e após, tem produzido dificuldades de diversas ordens e afeta especialmente as crianças. A escola é um cenário em que as atividades ao ar livre podem acontecer, promovendo o encontro, de crianças e educadores, com nossa essência de seres de natureza. E também com nossas culturas, pois as dos povos tradicionais nos entendem como parte do mundo natural. Assim, realizamos uma pesquisa sobre escolas das três modalidades de ensino voltadas a essas populações, previstas na LDB: Educação do Campo, Indígena e Quilombola, entendendo que encontraríamos atividades escolares na natureza que contribuiriam para o desemparedamento das escolas. A pesquisa foi desenvolvida utilizando o seguinte roteiro de estudo de cada uma destas modalidades de ensino: caracterização da população a que é vinculada, definição da modalidade de ensino específica, legislação e regulamentos, o lugar da natureza nesse ensino, histórico, estratégias educativas, mapa de distribuição das escolas no Brasil, formação de professores, exemplos concretos e discussão. Utilizamos fontes bibliográficas e participativas: entrevistas com especialistas, contatos com organizações de educadores e visita de campo. Encontramos grandes dificuldades em realizar essa pesquisa, provável reflexo do investimento ainda precário em estruturas e organizações que permitam maior circulação, estruturação e divulgação de seus saberes e estratégias específicas. O contato presencial com escolas mostrou-se muito mais difícil do que esperávamos, revelando uma atitude defensiva desses povos, especialmente os indígenas, provavelmente motivada pelas perseguições violentas de que sempre foram alvo, recrudescidas no governo Bolsonaro, durante o qual a pesquisa se desenvolveu. No entanto, as poucas experiências educativas ao ar livre que encontramos foram mostraram um potencial imenso desses povos para desenvolvê-las e inspirar muitas outras. Mas predomina entre eles, largamente, o modelo de escola hegemônico, de matriz europeia branca, fazendo da escola um lugar de apropriação dessa cultura.

No Capítulo 12, “Vozes de Estudantes na Pandemia de COVID-19: a escola na relação com a natureza”, *Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Marilene Proença Rebello de Souza e Tatiana Platzer do Amaral* apresentam recorte de pesquisa e tem como finalidade analisar os sentimentos vivenciados durante a pandemia de Covid-19, por estudantes de 8 a 11 anos de escola da rede privada. As aulas foram suspensas presencialmente em 2020 e exigiu de docentes e estudantes, além do distanciamento social, o desenvolvimento de novas habilidades. No final de 2020 e 2021/1, com base no acompanhamento das aulas remotas, foi possível a abertura de um espaço de diálogo, na forma de roda conversa presencial, em que os estudantes puderam se expressar por meio de desenhos com a temática: Os sentimentos durante a pandemia. Os principais desafios que relataram nas rodas de conversa envolviam: domínio sobre a tecnologia; cumprimento dos protocolos; quantidade de horas em frente ao computador; câmeras ligadas; aumento das faltas no período híbrido; atividades lúdicas sem contato físico. A análise dos desenhos permitiu verificar a presença dos seguintes sentimentos em 2020/2021: tristeza pelo isolamento social; saudades de familiares e escola; tristeza pelas mortes; cansaço pelo tempo na frente da tela; aprisionamento e falta de liberdade; esperança de fim da pandemia; dentre outros. O ano de 2022 inicia com as aulas presenciais e os estudantes deram continuidade à proposta anterior, participando de rodas de conversa e elaboração de desenhos que representassem os sentimentos vivenciados: alegria devido à convivência diária na escola, comemoração de aniversário com os amigos; vontade de jogos com bolas na quadra e no pátio; prazer na participação no recreio ao ar livre e passeio nos parques; incômodo/tristeza por não compartilhar material com os amigos; dentre outros. Por fim, a atuação da/o psicóloga/o, compromissado com a promoção do processo de humanização, requer o repensar as práticas educacionais, com base em uma concepção de natureza e saúde mental, na garantia da promoção do desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao impacto das vivências na pandemia.

O Capítulo 13, “A Saúde da Escola: desemparedando para ser e crescer” de *Ana Laura Batista; Andréia Alves Teixeira; Diego Miorini Sobral da Costa; Giselle Bedani de Oliveira Dixon; José Augusto Araujo e Mauro Mathias Jr.*, parte do pressuposto que em meio à precariedade e ao ultraconservadorismo de muitas das políticas atuais, assistimos a algumas pautas para a educação que promovem o desmonte de uma escola democrática,

crítica e potente para vida. Por exemplo, aquelas relacionadas ao aumento de práticas de ensinamentos à distância e à proibição da liberdade de expressão das professoras e dos professores. Além da emergência e urgência de tais questões, também acompanhamos a medicalização do cotidiano escolar, por meio de práticas e olhares patologizantes e limitadores sobre o estudante e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Limitam-se os espaços existenciais, psíquicos e espaciais dos sujeitos na escola. Sendo assim, refletir e trabalhar em prol da saúde na educação tem sido um desafio e uma necessidade. Mas, o que se entende por saúde na escola? Longe de aspectos normalizadores e padronizadores, seria a busca pela construção de modos de vida que abarquem a pluralidade, a potência e a criatividade humana. Estas ideias caminham com o pensar referente ao desemparedamento da infância, uma vez que, ao promover a ampliação dos espaços e aproximação com a natureza, promove-se o desenvolvimento genuíno de sentimentos como o amor, a pertença, a solidariedade, liberdade, autonomia, cuidado de si e do mundo, autoconhecimento, compreensão dos processos da natureza e da potência do viver. Mesmo com ideais contrários a tendências fortes na política, a força do nado coletivo contra a corrente conservadora tem criado várias direções possíveis pelo mar, e assim, verificamos várias escolas e equipes da educação criarem propostas inovadoras e singulares em seus contextos.

No Capítulo 14, “Educação, Relações Humanas e Natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia”, *Beatriz de Paula Souza* toma como ponto de partida um problema de que se tem ocupado a Psicologia crítica na interface com a Educação: a crise do modelo escolar hegemônico, racionalista e domesticador. Ao desconsiderar o caráter indissociável das diversas dimensões humanas, como o intelecto, a afetividade e a corporeidade, torna-se fonte permanente de dificuldades escolares e sofrimentos, cada vez mais capturados pela medicalização. Apresenta, em seguida, uma experiência de ensino que vai na direção oposta, com atividades que acontecem ao ar livre e em contato com a natureza, em uma instituição de ensino superior: o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo –IPUSP. Seus efeitos, altamente benéficos e libertadores, têm proporcionado descobertas e reflexões sobre processos escolares comuns, sinalizando caminhos promissores para a superação de dificuldades frequentes em instituições educativas de todos os níveis de ensino, inclusive de professores. Para pensar as possibilidades de atender à integralidade dos

participantes destas experiências, o fio condutor do relato e da análise dos acontecimentos e vivências de seus participantes são as quatro dimensões humanas segundo a Paideia, a concepção grega clássica de Educação. São elas: *Logos* (pensamento, racionalidade), *Eros* (o corpo, a sensorialidade), *Pathos* (a sensibilidade, o afeto, as emoções) e *Mythos* (o sagrado, a maravilha). Assim, efeitos do ensino ao ar livre e na natureza são descritos e analisados do ponto de vista de cada uma delas. Trago, ainda, as contribuições desse ensino para uma (des)formação em Psicologia, que se desdobrou, entre outros efeitos, na criação de práticas de atendimento psicológico também desemparedadas e em ambientes naturais, tão importantes para repensar as abordagens em Saúde Mental, que costumam acontecer em ambientes confinados, aprofundando sofrimentos gerados por um modo de vida entre quatro paredes que avança em grande velocidade, prejudicando principalmente crianças. Finalizo com algumas propostas.

O Capítulo 15, “Aprendizagem infantil ao ar livre – uma formação para educadores infantis” de *Mônica Maria Souza de Oliveira; Tatiane de Paiva Graciliano; Thainara Mirancos Soares; Gabriela Anastacia Aroucha Leitão; Michele Waltz Comarú e Maria de Fátima Alves de Oliveira* destacam que as pesquisas apontam que a pandemia da Covid-19 agravou o confinamento das crianças que já viviam emparedadas em ambientes artificiais nas creches, que não ofereciam o convívio com os ambientes naturais. Evidências científicas mostram que esse confinamento infantil ocorre por até 12 horas diárias, e acomete as crianças com males como depressão, ansiedade, obesidade, déficit de vitamina A, miopia, TDAH dentre outros. Estudos de Lea Tiriba, Christiana Profice, Adele Daimond, Lev Vigotski, Urie Bronfenbrenner Kuo e Taylor destacam os benefícios do brincar com e na Natureza para o desenvolvimento sensorio-motor, cognitivo-emocional e funções executivas das crianças. O objetivo do curso, por nós elaborado, é contribuir na formação continuada de profissionais da Educação Infantil sobre aprendizagem infantil ao ar livre. A pesquisa é exploratória com abordagem quanti-qualitativa e foi oferecida no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de uma instituição pública. Utilizamos imagens do programa e-Natureza e módulos de disciplinas que contemplam a temática. Como instrumentos de coleta de dados temos a observação participante, o diário de bordo, questionário online e as escalas de conexão com a natureza e bem-estar. Foram selecionadas 103 profissionais, sendo 90% de creches comunitárias e públicas. Alguns dos dados coletados

revelaram que 27% das creches possuem grama sintética, 28% não possuem área verde, 31% das crianças não têm acesso às áreas verdes, em 12% não existe área verde próximo à escola, 20% das educadoras nunca visitam áreas verdes com as crianças, 58% afirmam que o desenvolvimento da criança começa quando ela nasce, 100% concordam que o brincar ao ar livre é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Os registros obtidos evidenciam mudanças nas práticas pedagógicas com as crianças que passaram a ter mais experiências afetivas em conexão com a natureza.

Finalizando a coletânea está o Capítulo 16, “O exossistema como desencadeador de emoções em crianças do ensino fundamental”, *Ielson José dos Santos; Marta Baggio Bippus e Afonso Antonio Machado* afirmam que lidar com as emoções é sempre difícil e em se tratando de criança essa dificuldade é ainda maior. Em tempos de pandemia, nossas emoções foram postas à prova e aprendemos de certa maneira a lidar com elas. Nas crianças (sujeitos em formação, desenvolvimento, vulneráveis), os sentimentos foram aflorados e externalizados de diferentes maneiras. Muitos foram acometidos com estresse, ansiedade e irritabilidade (RODRIGUES, 2020). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner (1996) nos traz o contexto, como elemento capaz de afetar e ser afetado por aqueles que com ele interagem. Nesse sentido, o autor entende o ambiente como ecológico cheio de estruturas que estão interligadas e/ou encaixadas de forma que o que está contido em uma estrutura pode conter na outra. Tem-se dessa maneira, a interdependência do indivíduo ao contexto. O objetivo do nosso trabalho foi evidenciar como o exossistema desencadeia emoções em crianças. Tendo em vista uma abordagem qualitativa-descritiva e, como técnica de coleta de dados, o relato de experiência a partir da observação em sala de aula feita por uma professora do Ensino Fundamental. A amostra partiu da observação em sala de aula e focou no comportamento de 4 crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo. Ao refletirmos sobre o relato apresentado pela professora, destacamos que quando crianças são submetidas, mesmo que inconscientemente, aos contextos vivenciados pelos pais, estas são de alguma forma carregadas de informações e efeitos externos ao seu ambiente natural fazendo com que emoções e sentimentos sejam aflorados e despertados de forma abrupta como relatado pela professora da pesquisa. Ficou evidente que questões ligadas ao exossistema impactaram substancialmente na rotina diária dessas crianças levando a uma sobrecarga emocional muito grande e,

consequentemente, no desenvolvimento de transtornos como ansiedade e condutas antissociais.

Portanto, esta coletânea apresenta ao público em geral e aos estudiosos das temáticas da educação, saúde, saúde mental e natureza um importante conjunto de capítulos de autores de diversas universidades brasileiras que estão atentos a esta relação e que consideram urgente a compreensão da importância da sabedoria ancestral centrada nos povos originários e africanos. Temos muito que compreender a respeito da importância da natureza enquanto elemento constitutivo de nossas existências. Este é um dos passos nesta direção. Esperamos contribuir com a discussão, ampliando o espectro de argumentos e de análises a respeito.

Por fim, agradecemos a todos, todas e todes os autores que possibilitaram que esta coletânea fosse realizada, à Universidade de São Paulo, em nome da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, da Pró-Reitoria de Graduação, do Instituto de Psicologia e do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar por propiciarem a infraestrutura fundamental para a realização desta publicação.

Boa leitura!



# **Unidade I:**

**Natureza, sua importância para o desenvolvimento desde a infância e as consequências do isolamento social**

# Capítulo 1

# **SOBRE INFÂNCIAS, CUIDADO, LIBERDADE E PERTENCIMENTO: INSPIRAÇÕES INDÍGENAS PARA UMA PEDAGOGIA NATIVA**

**Lea Tiriba  
Mauro Guimarães**

## **Introdução**

Neste ensaio, focamos a atenção em povos indígenas brasileiros, com vistas a aprender com eles sobre modos de educar que assumem a existência em estado de conexão com o cosmos, concebem a vida em relação estreita com o meio e outras espécies, apostam em interações brincantes e solidárias entre as pessoas<sup>1</sup>.

Temos como desafio o enfrentamento do quadro de insalubridade do projeto colonialista, que, desde a virada do século XV para o XVI, atua como máquina de perseguição, desterritorialização e extermínio de nossos povos brasileiros, latino-americanos e caribenhos; projeto que se materializa em necropolíticas vampirizadoras da biodiversidade, despotencializadoras dos infantes humanos. As necropolíticas os atingem desde os seus primeiros anos na escola, instituição que, segundo Althusser, (1970) é um dos principais aparelhos ideológicos do Estado: ao regular e controlar as massas, se constitui como instrumento de subalternização e adestramento para adequação das classes populares ao sistema capitalista. Encarregada da educação de todas as crianças brasileiras, dos 4 aos 17 anos de idade, a escola, se coloca como instrumento de transmissão de conhecimentos e, simultaneamente, de moldagem afetivo-corpórea ao mundo do trabalho. Esse sistema escolar confronta e subjuga permanentemente, desde a infância, o princípio de *buen vivir* de nossos povos originários e tradicionais, brasileiros e latino-americanos, que não se coadunam com as concepções colonialistas de dominação e exploração do Capital.

---

A primeira versão deste texto foi publicada na Revista REMEA...ATENÇÃO, INSERIR DADOS

<sup>1</sup> Estas constatações são confirmadas pelas atividades de nossos grupos junto às etnias indígenas brasileiras. No caso do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS), junto aos povos Krahô e Guarani, desde 2015. E no caso do Grupo Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa), junto aos povos Tupinambá de Olivença, desde 2009.

O bem viver, com princípio da cosmovisão do conhecimento ancestral andino *buen vivir*, refere-se a saber viver em harmonia com os ciclos da *Madre Tierra*, *Pachamama*, compreendendo que a deterioração de uma espécie é a deterioração do conjunto (GUIMARÃES, 2021, p. 129).

Considerando que o modelo escolar hegemônico, eurocêntrico, antropocêntrico, racionalista, expressão do projeto colonizador, contribui para a produção de efeitos nefastos à integridade humana e da Terra (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021), somos desafiadas/os pelas condições de existência das crianças na sociedade capitalista urbana industrial patriarcal: essas condições perpassam a escola porque é nela que as crianças ocidentais, especialmente as urbanas, vivem as suas infâncias. Espaços em que não desfrutam de uma relação direta e integrativa com a natureza, tampouco de ambientes que valorizam o coletivo sobre o individual.

Buscando referências para sentir-pensar educações que se contraponham à rede de forças da colonialidade do poder e alterem as condições de estabelecimento do sistema capitalista como modelo de funcionamento das relações sociais colonialistas (QUIJANO, 2010; SEGATO, 2021), encontramos, em território brasileiro, povos que recusam a perspectiva mercadológica colonial e perseveram na manutenção de suas culturas originárias. Assim, neste ensaio, voltamos o olhar e o coração para os povos originários brasileiros com vistas a conhecer os lugares que ocupam as crianças em suas sociedades. Queremos compreender o universo da criança indígena e analisá-lo sob a ótica da educação, com a intenção de identificar concepções, sentimentos, valores que nos orientem no sentido de educações que sejam cuidadosas da vida. Dizemos vidas e dizemos infâncias porque, mesmo contrapondo duas culturas, não podemos deixar de considerar a diversidade de cenários socioambientais em que se desenrolam suas existências. Duas culturas: a ocidental moderna, que se globalizou hegemonicamente *versus* a cultura indígena, que é composta pela diversidade de costumes e valores. Porém, que, em contraposição à da modernidade, possui alguns traços comuns identitários, dentre os quais, a centralidade na relação direta e integrativa com a natureza e modos de vida em que prevalece o coletivo sobre o individual. É essa unidade identitária que denominamos como cultura indígena, sem com isso velar toda a diversidade contida no mundo indígena.

Nossos escritos são inspirados em autores de diferentes matizes teóricas. Recorremos à filosofia de Baruch Spinoza (2009), entendendo que ela corresponde a cosmovisões de povos originários europeus do século XVII, em choque com as concepções e valores próprios de um sistema fundado sobre os princípios da propriedade privada, do individualismo e do lucro. As análises são tecidas no diálogo entre a filosofia espinosana e com epistemes nativas, o que as articula é a utopia de um mundo em que seja bom existir. Dizemos “bom” em seu sentido vital: sentimento de satisfação, estado de espírito que flui levemente com a vida; satisfação pessoal e grupal que decorre de ações adequadas, isto é, orientadas por suas próprias causas, como na filosofia de Spinoza (2009). Como na filosofia Guarani, sentimento daquele (pessoa ou grupo) que cresce aprendendo a buscar livremente aquilo a que o desejo o lança, sempre em busca de sentir-se bem, da alegria, da felicidade (PISSOLATO, 2007; SPINOZA, 2009; DAMÁSIO, 2004).

Inicialmente, refletimos sobre infância e cuidado em culturas que consideram as crianças como seres que, desde o nascimento, têm o que dizer sobre a vida, portanto, o que dizer de nós, do mundo e para o mundo. Na sequência, trazemos elementos para pensar os processos de constituição corpóreo-subjetiva, que se dão sempre em condições de liberdade; ou seja, livre de relações que atuam enfraquecendo os corpos, produzindo alienação de si e do mundo, mascarando e confundindo o desejo, essa força vital capaz de romper com o instituído (SPINOZA, 2009). E, ao final, resgatamos princípios de convivência coletiva, valores que marcam a educação indígena e que estão presentes em nossas tradições culturais. Buscando confluências entre pensares e sentires cosmológicos ocidentais e nativos brasileiros, o texto identifica vivências que valorizam sentimentos de pertencimento à coletividade, e que têm a autonomia e a liberdade como imperativos do desejo, princípio vital que possibilita o fluir das afecções e assegura a constituição de ecologias políticas definidas por relações de proximidade com a natureza, em territórios de liberdade, sociedades de *buen vivir*.

## **Infâncias indígenas e cuidado**

Trazemos a vida das crianças indígenas como contraponto à vida das crianças ocidentais. Podemos evidenciar a diferença através da situação de duas crianças europeias que, segundo narra a Carta de Pero Vaz de Caminha,

não retornaram a Portugal nas caravelas de Pedro Álvares Cabral. Imaginamos que essas crianças se esconderam, escolheram ficar, porque elas eram a escória do navio: embarcar de volta a Portugal significaria reviver os horrores da travessia, as condições de fome, estupro, trabalhos pesados, ameaças (RAMOS, 2008). Melhor viver em Terra de Santa Cruz, na verdade, viver em Terra Tupinambá, com gente que gostava e respeitava criança (PROFICE; SANTOS, 2017).

Embora a cada etnia corresponda um modo próprio de conceber a existência, é possível afirmar que o cuidado com as crianças é uma marca da cultura desses povos e que a maneira delicada de tratá-las interfere intensamente na formação da pessoa, definindo os modos individuais de ser e de viver coletivamente as suas infâncias.

Maria Aparecida Bergamaschi diz de “uma presença calma”, ao abordar o tema da posição dos adultos na relação com as crianças Guarani da Tekoa Lomba, na região do Porto Alegre/RS. “É [...] evidente a primazia dedicada às crianças, que acompanham os adultos em diferentes situações de vida, sem jamais ser motivo de contrariedade” (BERGAMASCHI, 2011, p. 143).

Organizando suas brincadeiras na mata, as crianças da etnia Pataxó Bacumuxá/MG não sofrem impedimentos de parte dos adultos. Entretanto, não se trata de ausência física ou indiferença, mas de investimento na autonomia, “[...] uma forte característica da relação dos adultos com as crianças pataxós, construída com paciência, sensibilidade, atenção aos tempos das crianças [...]” (GOMES, SILVA; CARVALHO, 2011, p. 259).

Referindo-se à educação dos Tupinambá, Ana Lúcia Vulfe Nötzold (s/d, p. 3) diz que jamais ofendiam as crianças “[...] nem lhe davam castigo nem os doutrinavam ou repreendiam por alguma coisa que fizessem, [...] jamais era visto alguém bater ou castigar as crianças, que obedeciam aos pais e respeitavam aqueles que eram mais velhos que eles”.

Segundo Sandra Benites (2015), entre os Guarani Mbya, os cuidados com as crianças têm início quando o sonho de um dos avós anuncia a sua chegada. A partir de então, a vida dos pais se organiza em torno do ser que será gestado. Durante a gravidez, como nos primeiros anos após o seu nascimento, rituais cotidianos se fazem presentes: transformam-se hábitos alimentares

e modos de agir, sempre no sentido de prepará-los emocionalmente para favorecer o crescimento saudável do ser que virá ao mundo. Os cuidados de Mitã –*crianças pequenas, kunumi- menino ou kunhantãi gue- menina* se expressam fortemente na alimentação da mãe, no fortalecimento físico e espiritual já com o sentido de preparar as condições para a constituição do ser guarani *ete'i - verdadeiro*, e, assim, assegurar a continuidade à cultura, ou seja, preservar o modo de ser guarani, o jeito guarani de existir.

[...] ensinamos os nossos filhos a serem calmos, a falarem baixo, é assim que aprendemos a ser Guarani. [...] se falar alto, gritando com as crianças, elas não entendem nada e quando elas crescerem serão adultos agressivos, perturbados. Quando você ouve gritos, você fica confuso, angustiado (BENITES, 2015, p. 16).

Não há lugar para represálias ou gritos. O ambiente de serenidade é que garante às crianças o sentimento de “gostar de viver naquele lugar, na casa dos pais, gostar da vida aqui nesse mundo” (ibidem).

No relato de Justino Rezende, um pluriverso imanente é revelado: cada ser que chega vem integrar um mundo ancestral, onde os seres humanos, as terras, as águas, os saberes, os sentimentos, os espíritos, os deuses existem absolutamente integrados, amalgamados.

As terras sobre as quais nos apoiamos, pisamos, andamos, deitamos, descansamos e trabalhamos são cultivadas pelos corpos de nossos avôs e avós, pais e mães, irmãos e irmãs, primos e primas, etc. Os adubos de nossas terras são os seus saberes, tradições, músicas, ritmos, ornamentos, sonhos, discursos. [...] Os saberes de nossos antepassados evaporam e chovem sobre nós, continuamente, periodicamente. Nos banhamos nas águas de conhecimentos criados pelos nossos avôs e recriados por nós todos os dias, em nossa vida. [...] Os perfumes das árvores, folhas, flores e frutos abrem nossas visões, audições, melhoram nossas inteligências, sabedorias. Todos estes diferentes perfumes foram aspirados e respirados por todas as pessoas que viveram nos tempos anteriores a nós. Eles e elas explicavam e interpretavam os sentidos de cada perfume. Cada perfume e cheiro anunciavam a existência de outros seres vivos, anunciavam o andamento daquele dia. Os perfumes que são carregados pelos ventos de um lado para o outro levam consigo as explicações humanas [...] (REZENDE, 2011, p. 271).

Cada criança que chega é parte desse universo multiforme, oriunda de divindades ou de animais:

[...] Entre mortos e vivos, entre deuses, animais e humanos, há uma relação agonística constante marcada pela possibilidade da captura das crianças do outro. Tudo se passa como se cada categoria cósmica buscasse, através das crianças, fazer valer seu “ponto de vista”. A esse respeito, é bastante ilustrativa a ideia Guarani de que as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de “capturá-las” dos deuses. Esse investimento depende de convencer o ñe’e a habitar seu corpo (TASSINARI, 2007, p. 19).

Sendo associadas com aos deuses, animais ou com os outros segmentos sociais, elas são consideradas como seres que nascem tendo algo a dizer de si, do mundo, da vida. O batismo tardio, entre os Guarani, por exemplo, diz respeito ao tempo necessário para que a autoridade espiritual do grupo identifique as marcas de sua personalidade.

Elizabeth Pissolato (2007), em estudo sobre a relação entre a mobilidade e a busca da alegria e da felicidade entre povos Guarani Mbya do Rio de Janeiro, ressalta o cuidado da alma como um aspecto central das práticas voltadas para a saúde da criança, durante a gravidez e o pós-parto. “A possibilidade de extravio da alma da criança liga-se à noção de que o ñe’ë não anda sempre junto com a pessoa [...]. É como se a acompanhasse à distância [...]” (PISSOLATO, 2007, p. 280). Assim, o ñe’ë precisa ser cuidado para que deseje permanecer entre seus pais e se inserir no grupo social onde nasceu.

A educação guarani é um movimento de incorporar as crianças ao mundo, a partir do respeito aos seus modos de agir e de dizer. Assim, não se espera que seja outra coisa, que se comporte de maneiras que não tenham origem em seus interesses autênticos e expressos em suas escolhas, em seus atos. Entre os A’uwê -Xavante, não há pressão ou direcionamento, não há definições prévias sobre como deve se comportar. Cada pessoa é respeitada em seus jeitos, em seus desejos, ritmos próprios.

O que a criança tem capacidade, ou habilidade para fazer, é respeitado como tal e é aceito como participação afetiva. Quando é preciso refazer algo que as crianças menores iniciaram, esse ato não vem acompanhado de uma crítica negativa ou reclamação por parte das crianças



mais velhas, ou das mães. A criança sente-se, realmente, a salvo do peso do julgamento, e isso a deixa livre para fazer de novo aquela tarefa ...exatamente como sabe, e, assim, vai sabendo cada vez mais (NUNES, 2007, p. 75).

Nas culturas indígenas, a pessoa, ao nascer, é recebida como ser competente que tem algo a dizer e ensinar. Nas culturas ocidentais, ela é um ser social a quem a sociedade e as instituições escolares ainda não admitem o poder da livre escolha. As crianças são valorizadas, mas consideradas incapazes de conviver socialmente: a educação é que guiará e moldará a evolução desta natureza, no sentido de torná-la um ser moral e de razão. Esta visão, que é referente à modernidade de Locke e Rousseau, mas que impera nos dias de hoje, está na origem do lugar social subordinado que ocupam as crianças na sociedade ocidental, na escola. Ela ainda não é! O processo de aprender a tornar-se um ser moral e de razão se dá na escola. É nesse lugar que vive a condição de criança-aluna, é pelo filtro de criança-aluna que ela é enxergada, considerada. É por esse viés existencial que a sociedade a incorpora.

Sob a ótica indígena, há um ser espiritual que antecede a sua constituição orgânico-cultural, mas esse ser espiritual só se afirmará como humano se for integrado ao grupo em que nasceu. Essa integração exige relações humanas horizontais, condições de liberdade para a manifestação do ser. Sob a ótica ocidental, as crianças ao nascer são consideradas como seres sociais, seres da cultura, cidadãs, mas o adultocentrismo impede o reconhecimento da autonomia, impossibilita que se atribua legitimidade às falas infantis. Sob a lógica do capitalismo adultocêntrico, a pessoa-criança precisará passar por todo um processo de socialização para só então, ingressar no mundo dos adultos, esses sim, valorizados, porque capazes de atuação ativa no mercado de trabalho.

Foi só na década de 90 do século passado que as crianças passaram a ser consideradas como seres ativos na construção e determinação da vida social. Concebidas sob as perspectivas normatizadoras do processo de socialização infantil, historicamente balizadas pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia, só recentemente elas passaram a ser consideradas a partir de seu próprio ponto de vista, enxergadas como seres plenos por pesquisadores dos campos da História, da Geografia e da Sociologia da Infância. Até então, mesmo os antropólogos não as tinham no foco de seus estudos: invariavelmente eram recebidos por elas em sua chegada às aldeias, mas as viam sempre como

filhas dos adultos/das culturas que pretendiam conhecer, jamais como sujeitos sociais plenos, jamais no foco das pesquisas acadêmicas (SILVA; NUNES; MACEDO, 2007; TASSINARI, 2007). Embebidos no caldo cultural da modernidade, mergulhados em pressupostos epistemológicos eurocêntricos, como poderiam enxergar as crianças indígenas como legítimos outros?

## **Corpo natureza liberdade**

Na cidade, ou na aldeia, os processos educativos têm os corpos como suporte. Aqui, eles são livres em seus movimentos. Lá, eles se subordinam aos interesses da escola, supostamente, em função de seu próprio desenvolvimento, mas, na realidade, a serviço de determinados modos de compreendê-lo e direcioná-lo. Entre as crianças xavante, a educação é processo que se dá sobre os corpos: eles sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas, em marcas que definem suas subjetividades, afirmam individualidades, revelam a sua inserção no coletivo humano e cósmico (SILVA, 2007).

Nas creches e pré-escolas brasileiras que atendem em horário integral, o tempo de brincar ao ar livre é mínimo, se comparado ao vivido em espaços fechados. Em média, as crianças permanecem ao ar livre entre 30 e 60 minutos. A realidade do emparedamento é ainda mais aguda na faixa entre 0 e 2 anos e se acentua nas séries seguintes, porque a questão se relaciona à perspectiva antropocêntrica, racionalista e individualista das organizações curriculares, vide BNCC (SCHAEFER; TIRIBA; SANTOS, 2021; TIRIBA; PROFICE, 2012; 2014; 2018; 2019).

O emparedamento – que impede o estado de ser livre - está relacionado ao objetivo de que esteja em função de definições alheias: dos professores, das rotinas, dos projetos curriculares. A resistência ao carregamento colonial tem origem, talvez, no forte investimento da educação indígena na produção de corpos belos e saudáveis: ela não está voltada à assimilação de conhecimentos, à transmissão ideias; ela “[...] reconhece que aquilo que se sabe é “incorporado”, toma assento no corpo, e este deve ser adequadamente produzido para receber os conhecimentos.” (TASSINARI, 2007, p. 18). Aqui, corpo e mente, desejo e conhecimento não se contrapõem, a integridade não está ferida. Ao contrário, no mundo ocidental, a escola, ao conter e aprisionar os corpos, trabalha no sentido de desenergizar pela contenção de desejos e

controle de vontades, expropriando alegria, semeando tristeza, colhendo subserviência, mercantilizando o ser, impondo o carregamento colonial. Esta expressão utilizada por Luiz Rufino (2021) remete ao peso existencial, ao entristecimento que brota das agruras do colonialismo, “modelo de existência somente possível em detrimento do desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras formas viventes” (RUFINO, 2021, p. 8).

A educação de pessoas em seu pleno poder de aprendizagem e criatividade só se materializa em corpos que se movimentam em estado de liberdade. Como nas palavras do filósofo: “Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente” (SPINOZA, 2009, p. 170).

A liberdade que os povos indígenas oferecem às suas crianças é uma aposta em sua potência de lançar-se ao que as afeta, interessa. Analogamente à perspectiva espinosana (em que os humanos existem em estado de entrelaçamento com outros seres, humanos e não humanos), para as culturas indígenas, o impedimento da conexão significa a impossibilidade de desenvolvimento pleno. Um corpo aprisionado é um corpo desconectado de si, de suas vontades, de seus desejos. É, portanto, um corpo alienado de si. A liberdade conectiva<sup>2</sup> é condição da plenitude porque o ser vivo é parte da natureza, como substância única a partir da qual todos os seres e coisas se constituem. Todos os seres são modos de expressão da natureza, é em estado de interconexão que se organizam e se autorregulam. Se tudo está em rede, integridade pressupõe entrelaçamento. Assim, os seres perseveram no sentido de se manter em estado de conexão porque é nesta condição que se potencializam. A biofilia (FROMM, 1973; WILSON, 1989) seria, justamente, uma atração e uma tendência dos seres vivos a se associarem com outras formas de vida porque eles são o que são graças às relações que estabelecem. A vida busca/conecta a vida! Distintos em graus de potência, somos corpos apaixonados porque somos parte de uma natureza constituída de infinitos modos de expressão que se atraem e se compõem, ou não se compõem. Na visão de Spinoza, crescer como ser humano livre significa saber escolher

---

<sup>2</sup> Para evidenciar que se dá num contexto de interligação, em que não há liberdade calcada em uma autonomia absoluta de indivíduos e isolada das inter-relações, porque não há essa realidade desconectada entre as partes, e entre as partes do todo.

os que compõem: bons afetos e bons encontros, aqueles que potencializam, alteram positivamente o estado de corpo-espírito, alegam (SPINOZA, 2009).

A falta de liberdade do corpo, no sentido de mover-se em direção ao que deseja, marca da escola de nossos dias, impede que as crianças ajam de acordo com os seus próprios desejos e potências criativas de “corpos apaixonados”. Um corpo separado do ambiente é um corpo desapaixonado, portanto, sujeito a forças disjuntivas que degradam relações. Um corpo condicionado por forças que o desconectam do fluxo vital é um corpo despotencializado. Porque a potência de ser está relacionada à possibilidade de conectar-se com o sistema como um todo. Porque o ser vivo não existe fora dessa conexão. Ela é princípio de integridade, de unidade da vida.

No brincar de uma menina da Aldeia Xavante Ritu Wawè, Terra Indígena Parabubure, 1977, Aracy Lopes da Silva (2007, p. 46) descreve essa conexão.

A menininha e seu traçado, sombra, na roça. Sua minúscula cesta. Encarapitada no alto da árvore, trabalha. À sua volta, a mata ciliar que ladeia o rio e a roça de milho, arroz, banana, melancia, mandioca..., onde há pouco trabalhavam seus pais. Agora, que eles descansam, depois de uma breve refeição, ela também o faz. Cantando e conversando com os que estão na esteira sob as árvores, ela tece pequenos fios de fina fibra vegetal, que aos poucos tomam forma. Sua cesta, seu trabalho, seu brinquedo, sua brincadeira, seu aprendizado. Tudo isso, numa cápsula de tempo de ação, por deliberação e ritmo próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento.

A menininha persevera, ela está inteira ali, com a árvore, com o cosmos. Ela é em estado de interconexão com o cosmos. Para perseverar em seu ser é preciso movimentar-se em liberdade.

O aprisionamento, entendido enquanto ato que impede o fluxo do desejo, é um ato político de desencantamento, de despotencialização do *conatus*, a força vital a partir da qual as crianças se encontram com outros modos de expressão da natureza e mutuamente se afetam (SPINOZA, 2009). Alguns modos lhes fazem bem, fortalecem, alegam. Desejam encontrá-lo porque amam o que os alegra. Assim, autonomia, liberdade e alegria afirmam a conexão e o fluxo, são condições essenciais da potência de viver. Sem ela, a felicidade é quimera, ficção, sonho que não é possível alcançar.

## **Pertencimento e constituição de sujeitos coletivos**

A educação indígena tem o sentido de constituição grupal desde a mais tenra infância. É em condições de liberdade e de autonomia que as crianças se organizam em grupos e transitam pelas aldeias, constroem saberes, se apropriam da cultura e desenvolvem o senso de pertencimento comunitário. De diferentes ângulos, é possível observar a sua inserção na vida comunitária: são concepções, espaços, mecanismos através dos quais elas se constituem como seres coletivos. É livre o seu acesso às casas, elas brincam, levam recados, são mediadoras de relações, participam e colaboram em tarefas dos adultos. As crianças não são segregadas em espaços educativos: todos aprendem entre si, não há uma relação hierárquica entre adultos e crianças, como nas sociedades ocidentais. As crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas (CONH, 2005).

Os Pataxós Bacumuxá/MG preparam e realizam as refeições em uma cozinha comum, espaço de convívio de diferentes famílias, de crianças e adultos entre si. Lugar de negociações, trocas, brincadeiras, espaço de estreitamento dos laços comunitários (GOMES; SILVA; CARVALHO, 2011). As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes: elas vivenciam os conflitos e contradições, assumem responsabilidades, não vivem alienadas das concretudes, dos desafios cotidianos de produção da vida na aldeia.

Estudando as atividades, o uso do espaço e a formação do registro arqueológico na reserva de Porto Lindo, município de Japorão/MT, Beatriz Landa (2011), chama a atenção para o fato de que os adultos não afastam as crianças dos espaços de trabalhos. A autora se refere aos *mitã oguataha* – “*lugar da criança caminhar*” (estruturas construídas nos pátios com o objetivo de favorecer o caminhar dos bebês no terreiro, até que se sintam seguros) como artefato que possibilita a sua convivência com o grupo e a sua participação ativa na produção e no consumo de cultura material.

Entendidas como mediadoras entre várias categorias cosmológicas, as crianças ocupam lugares centrais na organização social indígena. Seus saberes e habilidades são fundamentais no equilíbrio das relações entre adultos, entre família e mesmo entre indígenas e não indígenas. Suas atuações em feiras urbanas, acompanhando os pais, não se configuram como práticas de

exploração de trabalho infantil, mas de reconhecimento do potencial infantil de mediação. “Nesses casos, as crianças são mediadoras das relações entre índios e não-índios, ali colocadas estrategicamente pelos adultos, por reconhecerem suas habilidades para lidar com essas situações” (TASSINARI, 2007, p. 22).

De acordo com Ana Lúcia Vulfe Nötzold, (s/d, p. 4), o indivíduo tupinambá enquanto membro de uma organização coletivista, buscava na organização do grupo uma maneira de evitar conflitos, fato que foi relatado com surpresa por Jean de Léry: embora sendo “selvagens e guiados pelo instinto, mesmo assim, viviam na verdade em grande paz uns com os outros”. Na creche Katuana, dos Tupinambá de Olivença, os raros conflitos observados entre as crianças (TIRIBA; PROFICE, 2012) evidenciaram que a atitude ética de respeito aos movimentos individuais favorece a vivência amigável e solidária entre os membros do grupo.

As relações individuais são fortalecedoras do coletivo maior, não há lugar para autoritarismos. Ao contrário, na lógica das sociedades ocidentais, o conflito é estruturante do modo de organização social, a livre concorrência competitiva entre particulares é basilar. Na cultura indígena, nas relações cotidianas há também conflitos, porém, é a consensualidade que estrutura e amálgama esse modo de vida coletivizado. A própria concepção de coletivo difere entre a modernidade e a cultura indígena. No primeiro se concebe coletivo como soma das partes, dos indivíduos (1+1), em que a competitividade entre as partes afirma o individual e disjunta do todo. Na segunda, o coletivo é a junção das partes, dos indivíduos pela solidariedade e a busca pela consensualidade que junta (1com1).

Entretanto, não apenas crianças e adultos compõem o coletivo. Ele inclui outros seres vivos, em um espaço geográfico que não é paisagem, não é outra coisa em separado do mundo humano, é um pluriverso imanente. Os humanos são concebidos como seres do cosmos. Cada ser é o Cosmos. O cosmos é tudo o que existe. Assim, o território, em suas dimensões físicas-espirituais é definidor da constituição da pessoa guarani.

Sandra Benites (2020), falando de seu povo, diz da importância do TeKoa, o lugar onde se vive, na constituição do *nhe'ẽ*, fundamento do ser/pessoa guarani. O território onde se vive, os rios interferem no *nhe'ẽ*, mas também no *teko*, o modo de ser guarani. O *tekoa* – o chão, as cachoeiras e fontes de água, as matas, seus animais, a Terra, o universo estelar e seres

cosmológicos constituem um plano de imanência, as bases essenciais para constituição do *nhe'ẽ* e para a perpetuação do *teko*. *Nhe'ẽ*, *Teko*, *Tekoa* se interpenetram na constituição existencial, individual e grupal, na perpetuação da cultura, da sabedoria guarani. Aqui também há similitudes entre as filosofias guarani e espinosana: o ser é finito, mas traz consigo a infinitude do cosmos. Ser e pluriverso se integram, são o todo.

Nessa compreensão sobre a vida, o coletivo não diz respeito apenas à reunião de pessoas humanas, mas a todos os modos de expressão da natureza, que, em seu conjunto expressam as condições de existência da/na aldeia.

As crianças Krahô, todas misturadas no *kriin* (pátio), mesmo sendo filhos de uma família, são antes de tudo Krahô. Pai e mãe biológicos são figuras importantes na vida de cada ser, mas desde o período pré-natal, elas são cuidadas por todos que vivem na aldeia, o crescimento saudável de cada criança está relacionado à dimensão coletiva da existência. Não há lugar para individualismos e familiarismos. Ao contrário, é justamente a rede de cuidados de todo o grupo que assegura a plenitude do ser guarani. Portanto, para esse povo, no princípio da vida estão as relações. Assim, há todo um movimento no sentido de que as crianças brinquem juntas, desde muito pequenas, porque a brincadeira tem a função de ensinar a partilha, a escuta, o respeito com o outro. A brincadeira ensina a conhecer, a escutar, a ser feliz.

Em sintonia com a filosofia espinosana, para os Krahô, a alegria e o riso são estruturantes do equilíbrio da vida coletiva. Há nessa cultura a importante figura do *Hotxuá*, que se aproxima do palhaço na nossa cultura, ele intervém distensionando conflitos e procurando manter um convívio harmonioso na aldeia. Sempre acompanhado pelas crianças, traz para elas, desde muito cedo, uma vivência em que o equilíbrio do coletivo é uma busca e uma finalidade no modo de vida Krahô. Em nossas pesquisas junto a essa etnia, observamos um interessante aspecto da cultura do cuidado pelo estar em convívio coletivo. As crianças andam soltas, sem uma supervisão direta de adultos, mas geralmente compoem um grande grupo, que vagueia pela aldeia e suas proximidades. Elas se banham nos rios e brincam, sempre juntas. O cuidado mútuo fortalece o sentimento de pertencimento ao coletivo e de compromisso com o outro, que reforça um modo de vida integrativa e coletivista, valores que carecem na formação das crianças ocidentais.

As crianças indígenas não são indivíduos que aprendem a viver no

coletivo, elas se constituem no mundo indígena como sujeitos coletivos, desde que nascem. Sua identificação como indivíduo parece ser posterior à sua identidade de sujeito coletivo, o que lhe dá o sentido de pertencimento como inato em sua identidade individual. Essa perspectiva se reflete no pertencimento a sua comunidade étnica e em um modo de viver comunitário integrado à vida natural. Essa construção identitária é bem diversa entre as crianças ocidentais e, portanto, de grande potencial para referenciar concepções pedagógicas de uma educação que se volte para a sustentabilidade socioambiental.

Diferentemente da concepção moderna, nas culturas indígenas, autonomia e liberdade são compreendidos na ideia de fluxo, incluso num movimento coletivo conjunto de partes interconectadas a favor da vida. A desconexão é uma força antagonista ao fluxo vital. Nessa perspectiva, ninguém é livre sozinho, ninguém é autônomo por si só, autonomia pressupõe relações coletivas de poder. Ser livre, ser feliz, pressupõem encontro, envolvimento e compromisso.

## **Considerações**

Pensar pedagogias descolonizadoras nos remete a pensar em grupos infantis não oprimidos por normas, regras, rotinas que colonizam.

Trazemos as infâncias originárias como contraponto às infâncias ocidentais porque, em linha oposta ao do adultocentrismo europeu, no pensamento indígena, as crianças, desde que nascem, são recebidas pelos adultos como seres plenos, espíritos cosmológicos, com poderes de dizer sobre si, sobre os adultos e sobre o mundo. Na contramão da investida colonialista, o texto evidencia dimensões, comportamentos e atitudes pouco prestigiadas no ocidente, tal como o cuidado e a liberdade mediada no coletivo, valores que ocupam o coração das culturas indígenas e pautam a educação de suas crianças.

Considerando que as crianças urbanas também necessitam de atenção cuidadosa, pesquisamos, em culturas originárias, elementos para pedagogias decolonial, fundada em epistemologias nativas, brasileiras, latino-americanas. O transitar por diferenciados campos de estudo tem possibilitado o descortinar de cosmovisões que vem sendo marginalizadas, escondidas, exterminadas, em razão de organizarem-se em torno valores, princípios (como



os de liberdade, de cuidado, sustentabilidade, solidariedade), que existem em oposição ao projeto colonialista. Isso ocorre justamente por constituírem-se como modos de sentir, pensar e organizar a vida social, que atuam como barreira à internalização de princípios, valores, conceitos próprios do modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, tais como o racionalismo, o individualismo, o consumismo. Por outro lado, a proximidade de culturas originárias vem possibilitando o vislumbre, a criação e a experimentação de dispositivos pedagógicos que favorecem o estado de entrelaçamento dos humanos com os demais seres da biodiversidade, que potencializem a sua condição biofílica, em contraposição às necropolíticas pedagógicas que os aprisionam. Nessas culturas, a proximidade dos demais seres vivos, da natureza e de seus processos, é condição para que os seres se mantenham em sua integridade biofílica, portanto, se desenvolvam com saúde e cuidem da integridade da Terra.

Em sentido oposto à lógica adultocêntrica ocidental, que atua na perspectiva de desterritorializar o corpo, esmaecer o desejo, submetê-lo a causas alheias e impor o carregamento colonial (RUFINO, 2021), as crianças indígenas desfrutem do que todas as crianças urbanas desejam: cuidados, autonomia, liberdade.

Que pessoas seriam as nossas crianças, se elas pudessem circular livremente pela escola, essa instituição que, de lei, é espaço seu? Como se desenvolveriam meninos e meninas se, de acordo com sua vontade, escolhessem estar onde lhes apraz estar, escolhessem do que participar, o que pesquisar, o que aprender? Que seres seriam esses, educados em ambientes de convívio entre crianças de todas as idades, que ensinam e aprendem umas com as outras, atuando a favor de suas próprias causas, não a serviço de causas alheias?

Uma pedagogia que as libertasse da posição hegemônica sentada, seria capaz de fazer frente à opressão, ao epistemicídio que o colonialismo promove? Uma metodologia que inventasse rotinas desemparedadas, cantantes, dançantes, brincantes teria a força de se contrapor às forças da colonialidade do poder, que atuam enfraquecendo os corpos, produzindo alienação de si e do mundo, mascarando e confundindo o desejo, essa força vital capaz de romper com o instituído?

Não se trata de negar em sua totalidade os fundamentos educacionais

ocidentais, mas de investigar, conhecer e valorizar filosofias, epistemologias e antropologias, manifestações artísticas e culturais, sexualidades que foram combatidas por significarem ameaças à imposição do padrão monológico colonialista. Não se trata de imaginar um retorno à aldeia, mas de reinventar, na escola, modos de educar em sintonia com a visão holística, biocêntrica, biofílica de nossos povos originários, presentes em território brasileiro. Podemos aprender com eles modos viver, de aprender e de ensinar cujo sentido é formar pessoas que gostem da vida, que se sintam bem onde estão, que, por isso, desenvolvam a capacidade de se manter e\ou de buscar a felicidade.

São modos de educar que nos inspiram a pensar o direito a portas abertas e à livre circulação nos ambientes da escola; direitos de ultrapassar paredes e muros para alcançar espaços de céu, terra e água; de adentrar o cosmos e pensar com o mundo, não sobre o mundo; direito de brincar e pesquisar em liberdade, de conviver com outras formas de vida. Isso exige superar o antropocentrismo e o adultocentrismo, desmontar o binômio criança-aluna, desatrelar a pessoa-criança do aluno aprendiz. Essas são condições para a alegria e o poder que emerge das crianças, seres orgânico-culturais cuidadores dos territórios, em exercício pleno de seus direitos de cidadania e florestania.

## **Referências**

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BENITES, Sandra. Nhe'e para os Guarani (Nhandeva e Mbya). **CAMPOS** V.21 N.1 Jan.Jun, 2020.

BENITES, Sandra (Ara Rete). **Nhe'ẽ, reko porã** rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Criança guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 131-152.

COHN, Clarice. **A Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

DAMÁSIO, António. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

FROMM, Erich. **Anatomy of Human Destruction** (1973). Open Road Media (2013).

GOMES, Ana Maria Rabelo; SILVA, Rogério Correia da; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância Indígena, escolarização e globalização: uma análise a partir da experiência das escolas indígenas em Minas Gerais. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 227- 268.

GUIMARÃES, Mauro. (Org.) **Educação Ambiental e a ComVivência Pedagógica**: emergências e transformações no século XXI. Campinas, Papirus, 2021.

LANDA, Beatriz. Crianças Guarani: atividades, usos do espaço e a formação do registro arqueológico. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 113-130.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: antes e depois da escolarização. *In*: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Cotidiano e Educação dos Jovens Tupinambá. **Revista Virtual de Ciências Humanas - IMPRIMATUR - Ano 1 Nº 3**.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. *IN*: SILVA, Aracy Lopes; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes. (orgs). **Crianças indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, 2007.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da Pessoa**: mobilidade, parentesco e

xamanismo mbya (guarani). São Paulo, Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

PROFICE, Christiana Cabicieri; SANTOS, Gabriel Henrique Moreira dos. De Grumetes a Kunumys - estilos de infâncias brasileiras. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 21, n. 53, p. 307–325, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/61054>> Acesso em: 22 ago. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Fábio. A História Trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. IN: PRYORE, M. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo, Conteto, 2008.

REZENDE, Justino. Crianças Indígenas de Iauareté: fortalecimento de identidades e diferenças. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. (Orgs.). **Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 269-284.

RUFINO, Luís. **Vence-demanda: educação e descolonização**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHAEFER, Kátia Bizzo; TIRIBA, Léa; SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. Na contramão da BNCC: do emparedamento ao livre brincar, em busca de pedagogias biofílicas. In: **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2021. Resumo Expandido - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021), 2021.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Tradução: Danu Gontijo e Danielli Jatoba. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

SILVA, Aracy Lopes da.; NUNES, Angela.; MACEDO, Ana Vera Lopes (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2007.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “Xamãs”: Crianças indígenas, corporalidade e escolarização. IN: SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. (orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo, Global, 2007.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Campo Grande – MS. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138/144>> . Acesso em: 03 jul. 2023.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças Tupinambá: rios, colinas, bancos de areia e matas como lugares do brincar cotidiano. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 52, p. 28-47, mar. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30926/23702>> Acesso em: 03 jul. 2023.

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação e Realidade**, v. 44, p. 1-22, 2019. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200408](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408).> Acesso em: 14 set. 2021

TIRIBA, Lea; PROFICE, Christiana Cabicieri. Lições da creche Oca: interações afetivas e apego à natureza. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aída; TIRIBA, Lea (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

WILSON, Edward. **Biofilia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

# Capítulo 2

# VIDAS CONFINADAS: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE ROTINAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM DIFICULDADES NA ESCOLA

**João Ricardo Teixeira Leite de Souza**  
**Beatriz de Paula Souza**

*Tirar uma folha de árvore, ir mastigando, sentir os  
ventos pelo rosto...*

*Sentir o sol. Gostar de ver as coisas todas.*

*Gostar de estar ali caminhando. Gostar de estar  
assim esquecido.*

*Gostar desse momento. Gostar dessa emoção tão  
cheia de riquezas íntimas.*

*Manoel de Barros*

## **Introdução**

O Serviço de Orientação à Queixa Escolar - OQE - do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo atende, há quase duas décadas, crianças e adolescentes com queixas escolares, buscando nos atendimentos de crianças e adolescentes que realiza (breves e focais, individuais ou em grupo), promover a autonomia não só do atendido, mas de todos os envolvidos na produção das queixas escolares (geralmente crianças/adolescentes, famílias e educadores)<sup>1</sup>.

Assenta-se em uma visão crítica sobre as práticas de atendimento às queixas escolares que vêm sendo desenvolvidas de maneira hegemônica no Brasil. Compreende a necessidade de que a intervenção psicológica não seja um apoio permanente, presente nos percursos escolares dos atendidos indefinidamente, mas que possibilite uma guinada, um movimento de superação de uma situação estagnada ou que esteja se agravando.

Nos atendimentos, a equipe do OQE vem, há algum tempo, percebendo que as crianças/adolescentes encaminhadas ao serviço têm cada vez menos

---

<sup>1</sup> Sobre a OQE, ver também a obra de Beatriz de Paula Souza (SOUZA, 2009).

espaço em suas rotinas para brincar, principalmente ao ar livre e com outras crianças/adolescentes. Pelos relatos das(os) psicólogas(os) que os atendem, percebemos que poderia haver algum tipo de relação entre as questões pelas quais as crianças são encaminhadas ao serviço e suas rotinas, tanto na escola como em casa, até porque alguns dos encaminhados expressavam claramente uma busca por mais possibilidades de lazer, mais espaço, inclusive literal, para brincadeiras e movimentação.

Movidos por essa percepção, iniciamos um levantamento preliminar sistemático das rotinas das crianças/adolescentes atendidos pelo serviço, com o intuito de responder à seguinte indagação: **como eram as rotinas das crianças e adolescentes atendidos no OQE entre agosto de 2016 e julho de 2017, no início dos atendimentos?**

O objetivo deste trabalho foi compreender e caracterizar as rotinas das crianças e adolescentes encaminhados(as) ao serviço nesses dois semestres no momento do ingresso, apontando descobertas, questionamentos, hipóteses, relações com a literatura científica e caminhos para as pesquisas futuras.

Como citado anteriormente, nossos atendimentos sugeriam a hipótese de que encontraríamos um grau preocupante de confinamento (também referido como emparedamento) e de escassez de momentos de brincadeira/ interação livre com pares, nas rotinas dos atendidos. Vale lembrar que falamos de moradores da Grande São Paulo, uma megalópole de população numericamente similar a Portugal ou à Finlândia.

### **Para compreender o fenômeno**

Não encontramos, no levantamento bibliográfico, pesquisas experimentais ou correlacionais apontando para relações entre rotinas confinadas de crianças e queixas escolares. Estamos falando nesse estudo de crianças e adolescentes que passam a maior parte do tempo realizando atividades entre quatro paredes, principalmente de modo individual, seja na sala de aula ou em casa.

Há uma ampla bibliografia científica sobre a importância do brincar para as crianças. Através do brincar, aprendem e desenvolvem grande parte das habilidades necessárias para se tornarem adultos saudáveis. É através do lúdico que as crianças desenvolvem habilidades corporais, por exemplo.



Assim como elas, adolescentes e adultos também necessitam do lúdico para a socialização e o desenvolvimento. Nossa percepção sobre a produção das queixas escolares nos indica que a cada ano que passa na vida de uma pessoa, desde criança até a vida adulta, o espaço para o brincar é reduzido, dando lugar às demandas de um sistema baseado, principalmente, na lógica da produtividade.

Entendemos que o espaço do brincar livre, presente no Ensino Infantil, é drasticamente reduzido na entrada do Ensino Fundamental, com o aumento de pressões por alfabetização e comportamento contido que o sistema de ensino impõe às crianças. E isso segue cada vez mais a cada ano, dentro da trajetória escolar das crianças e adolescentes, adentrando mesmo a Educação Infantil, principalmente no último ano desta.

Deparamo-nos com esses fenômenos nos atendimentos, nas histórias escolares das crianças e adolescentes atendidos. Por exemplo, uma família relatou que a criança começou a ter problemas na escola no último ano do Ensino Infantil, quando uma professora “mais rígida” (sic) quis alfabetizar as crianças mais cedo.

Não podemos generalizar as queixas escolares dos atendidos, pois existem muitos fatores e questões envolvidas, mas vemos que, na origem dos fracassos escolares, está frequentemente o sistema produtivista sobre o qual a escola contemporânea majoritária foi construída. Seu formato é propício a satisfazer exigências do mercado de trabalho, como formar mão de obra (PATTO, 1990. p. 24-25) dócil e disciplinada (FOUCAULT, 2010), mais do que às necessidades das pessoas para seu desenvolvimento integral, que passam pelo corpo em movimento, a sensibilidade, a sociabilidade e a autonomia, entre outras. A cada ano que os alunos passam no percurso escolar, progressivamente aumentam essas exigências de conformação à lógica da produtividade acrítica.

As rotinas escolares são ainda majoritariamente organizadas em uma separação radical entre, por um lado, as atividades que se aprende com o “corpo” e, por outro, àquelas nas quais que se aprende com o “cérebro”. Um sinalizador disto é o fato de, em OQE, atendermos principalmente crianças e adolescentes de Ensino Fundamental cujas únicas atividades semanais fisicamente mais ativas, na escola, consistem em duas aulas de Educação Física com 50 minutos cada, enquanto o resto do tempo é quase todo passado

em uma carteira, entre quatro paredes. O recreio, não por acaso renomeado “intervalo”, costuma ser de apenas 15 minutos e cada vez mais a ordem é que, nele, “não pode correr” (*sic*).

Por mais que algumas escolas específicas se utilizem mais frequentemente de práticas lúdicas com alunos de todas as idades, o modelo clássico de carteiras individuais enfileiradas e alunos sentados predomina largamente.

O problema seria menor se as pessoas em geral pudessem passar mais tempo em lugares abertos nos outros momentos de seus dias. Em uma cidade como São Paulo, espaços grandes, abertos e repletos de natureza preservada, como reservas ecológicas, são raros. Parques são mais comuns, mas são mais frequentes na região central da cidade, tornando o acesso difícil para moradores de regiões periféricas, principalmente para os mais pobres - por outro lado, praças existem em toda a cidade; quanto mais centrais, melhor tendem a ser cuidadas. O acesso à rua é majoritariamente restrito para as crianças e adolescentes. Além disso, é comum atividades de contraturno escolar assumirem características da educação formal, como aulas de reforço, aulas de línguas, etc. (TRILLA, 2008).

A expansão dos grandes centros urbanos, tão rápida quanto o crescimento da população, faz com que os espaços sejam cada vez menores e/ou mais populosos. Não se tratam praças ou parques como prioridades em uma cidade grande como São Paulo. Como aponta Gadotti (2005), a cidade pode educar, de modo que as grandes cidades passam uma triste mensagem às crianças: vivemos apertados e cerceados, em ambientes fechados.

Poucas pesquisas estão disponíveis sobre as rotinas das crianças e adolescentes no Brasil, seja do lado de dentro ou de fora das escolas. Os dados que temos são qualitativos, análises de casos e os relatos que saem nas mídias. Além disso, é importante que as pesquisas possam levar em consideração as diferenças entre educandos de classes sociais diferentes, raça/etnia e gênero, principalmente, sem desconsiderar outras variáveis sociais que possam interferir nos resultados. É preciso tomar o cuidado de não generalizar os resultados para toda a população, principalmente se a pesquisa for feita a partir de um recorte, pois isso pode ocultar a diversidade de contextos sociais.

Nossa busca por informações científicas a respeito das rotinas das crianças brasileiras, com dados estatísticos significativos, não resultaram.

Encontramos, no entanto, uma pesquisa realizada para a indústria produtora do sabão em pó OMO (Unilever), em 2016<sup>2</sup>, referente a entrevistas online com 12.170 pais de crianças entre 5 e 12 anos, de dez países, de todos os continentes (com exceção da Antártida). Em que pese o fato de haver conflito de interesse do contratante da pesquisa e desta ter sido feita fora de instituições da ciência, foi o que pudemos encontrar - deve ser lida tendo em conta estas características, portanto.

Seus resultados apontaram que 84% das crianças brincam ao ar livre durante duas horas ou menos por dia, 40% das crianças brincam uma hora por dia ou menos ao ar livre e 6% nunca brincam, em um dia normal. Há que levar em conta as circunscrições da população estudada: seus dados restringem-se a respostas a questionários eletrônicos, ou seja, referem-se apenas a grupos sociais que usam recursos online, excluindo amplas camadas populacionais que não têm acesso à internet, ou que o têm de maneira precária. Segundo o guia Covid -19, Educação e Proteção de Crianças e adolescentes (2020), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação em parceria com a plataforma Cada Criança, no ano de 2020 no Brasil, 58% dos domicílios não têm acesso a computador e 33% não dispõem de internet. Ademais, não há referências a diferenças culturais, raciais, de gênero e de classe social da amostra.

De todo modo, os resultados obtidos, contundentes, fortalecem nossa hipótese de que crianças costumam ter rotinas confinadas e com poucos momentos de brincar ao ar livre. Se confirmada, podemos pensar que parte das famílias paulistanas têm dificuldades em inserir mais atividades lúdicas e em espaços abertos nas rotinas de seus filhos, até porque os espaços externos da Grande São Paulo, como as ruas, são frequentemente hostis e perigosas, principalmente para crianças.

A própria pesquisa afirma que metade das mães e pais entrevistados respondeu não ter tempo para brincar com seus filhos e, também, que metade disse não possuir acesso a lugares adequados e seguros para a criança brincar. Diz que, nesta mesma amostra, as crianças passam em média 24% do tempo livre passado na frente de uma tela eletrônica em ambientes fechados, contra 15% em ambientes abertos. Lembremos que é uma pesquisa de 2016, anterior

---

<sup>2</sup> *O Valor do Brincar Livre*, realizada pela empresa Edelman Berland, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1MwoA-zXtD60uaiX-G8ntzyO1M14c5OmB/view> .

à pandemia de Covid-19, que ampliou o uso das telas; então é possível que a situação agora seja significativamente distinta, com uma média maior de tempo de tela e menor em ambientes abertos.

Como esta pesquisa não pode ser generalizada para a população brasileira, entendemos que os conhecimentos sobre este assunto, ao menos no Brasil, são incipientes. No entanto, os contatos com os atendidos e nossas observações do cotidiano das ruas paulistanas nos faz pensar que há algo de prejudicial ao desenvolvimento integral no modo de vida de muitas crianças, principalmente as que moram nos grandes centros urbanos.

Temos o indício de que esse fenômeno causa sofrimentos. Em nossos atendimentos, algumas crianças passavam o dia todo sentadas assistindo televisão, brincando sozinhas em um quarto ou ainda estudando ou cuidando da casa mesmo no tempo livre. Mostravam-se frequentemente ávidas por brincar e interagir, além de mostrarem grande alegria em poder estar nos espaços abertos e verdes do Instituto de Psicologia da USP e beneficiarem-se deles, em seu processo terapêutico. As famílias dessas crianças foram orientadas a proporcionar transformações no modo de vida delas, que lhes permitissem brincar mais, de preferência com outras crianças e em espaços abertos.

## **Método**

Essa pesquisa foi realizada como um estudo descritivo quantitativo e qualitativo de caráter exploratório. A coleta de dados deu-se ao longo de um ano de atendimentos no Serviço OQE do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP: entre agosto de 2016 e julho de 2017. Fizemos um questionário, preenchido por cada profissional, acerca da criança ou adolescente que estava atendendo. Perguntava: nome, sexo biológico, idade e escola onde estudava. Solicitava a descrição das suas rotinas durante as manhãs, tardes, noites e aos finais de semana, a frequência com que tinha contato com colegas da mesma idade fora da escola e também aquela com que iam a espaços abertos. Perguntamos, também, sobre como eram os espaços

de suas escolas e casas<sup>3</sup> e reservamos um espaço para outras observações. Esse questionário está acessível e baixável no site da Orientação à Queixa Escolar, <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br>, em Materiais - Materiais de Trabalho.

Foram coletadas informações sobre 26 crianças e adolescentes atendidos no referido período, sendo 12 do sexo feminino e 14 do masculino. Todos eram residentes da cidade de São Paulo ou da região do Grande ABC. Os questionários foram preenchidos por dez psicólogos e sete estudantes de Psicologia. A análise foi feita primeiro qualitativamente, o que nos levou a construir eixos de análise quantitativa e qualitativa, como frequência de atividades regulares, ao ar livre, presença ou não de determinadas atividades, entre outras.

As análises dos resultados quantitativos levaram em conta as características da população a que se referem: crianças/adolescentes atendidos no Serviço OQE do IPUSP no período em questão. Não sabemos o quanto se constituem como uma amostra representativa de crianças com queixas escolares para a população brasileira. Os resultados encontrados, no entanto, oferecem indicativos e hipóteses. Poderão inspirar estudos e pesquisas científicas sobre, por exemplo, relações entre queixas escolares e modos de vida confinado e contribuir com subsídios para atendimentos psicológicos e educação, formal e informal.

Inicialmente, caracterizamos os atendidos segundo três variáveis: faixa etária, sexo biológico e tipo de escola. Em relação à separação por faixa etária, agrupamos os atendidos em três *categorias*: entre 5 e 8 anos, entre 9 e 12 anos e entre 13 e 17 anos. Estas faixas foram escolhidas tendo, como critério, a proximidade de idades entre os participantes no seguinte sentido: experiências de vida/momento psicossocial (infância mais tenra, mais avançada e adolescência) e etapa escolar semelhante (fim do Ensino Infantil,

---

<sup>3</sup> Sobre a origem das informações, dependíamos dos relatos das(os) psicólogas(os) para fazer esse estudo, pois não era possível obter as informações diretamente de todas as famílias. Portanto as fontes de dados são todas secundárias, isto é, não provém diretamente dos sujeitos. Essa escolha metodológica foi feita em função da maior acessibilidade a esse tipo de fonte, pois tínhamos mais facilidade de acessar às(aos) psicólogas(os) diretamente. Outros pontos fundamentais elencados na revisão bibliográfica, como análise por diferenças de raça/etnia e classe social, infelizmente também não puderam ser devidamente explorados neste trabalho por conta da falta dessas informações disponíveis sobre os pacientes, inclusive nos prontuários.

Fundamental I e início do II; Fundamental II e Ensino Médio), tendo como hipótese que esta divisão revelaria diferenças significativas entre os grupos. Classificamos também por sexo biológico (masculino ou feminino) e por tipo de escola (pública ou privada). Essa caracterização foi importante para a análise das rotinas, pois pudemos conhecer melhor o conjunto de atendidos e cruzar dados para testar hipóteses e refinar a própria análise. É importante ressaltar que a variável *tipo de escola* foi um dos poucos indicadores de contexto social dos atendidos que tínhamos à disposição neste estudo.

Quanto à análise dos dados sobre as rotinas, esta pretendeu ser o mais fiel possível às informações dos questionários, porém nem todas estas foram precisas quanto às frequências de atividades realizadas pelos atendidos, por se tratarem de fontes secundárias. A análise foi, então, feita a partir de categorias abrangentes, as quais abriram possibilidade de utilização de todas as informações disponíveis e nos permitiram explorar de modo adequado nosso problema de pesquisa. Os eixos de análise escolhidos foram:

### **Frequência de atividades lúdicas e/ou físicas fora do período escolar**

Consideramos atividades lúdicas e/ou físicas quaisquer atividades que os atendidos tinham com regularidade em suas rotinas fora do período de aulas, que fossem do interesse deles e que trouxessem algum tipo de elemento lúdico e/ou de exercícios corporais.

Estas atividades foram classificadas em:

- Atividades *direcionadas*: atividades de caráter estruturado e mediadas por adultos, como aulas de artes, esportes, atividades com estas características em contraturno escolar, etc. Geralmente envolvem mais investimento, por parte da família, com mensalidades, transporte, tempo para acompanhar etc. e dependem do acesso da família às instituições, mesmo públicas.
- Atividades *livres*: sair com amigos, brincar no playground ou na rua, etc., importantes para promover desenvolvimento integral (social, corporal, etc.) de um modo que as direcionadas e mediadas por adultos não podem fazer.
- Atividades *direcionadas e/ou livres*: a fim de verificarmos se a rotina

dos atendidos incluía ou não, e com que frequência, atividades extracurriculares, fossem elas direcionadas ou livres, criamos esta terceira categoria. Aqui, somamos as frequências de atividades *livres* e *direcionadas* dos atendidos.

Cada sujeito foi contado apenas uma vez em cada categoria. Não foram consideradas aqui atividades escolares complementares, como aulas de reforço escolar, ou aulas regulares que acontecem fora do período principal, como educação física. Excluímos, ainda, atendimentos de saúde, inclusive os psicológicos.

As descrições das frequências destes tipos de atividades nas rotinas dos atendidos diferiram entre os questionários. A fim de englobar todas, foram estabelecidas as seguintes categorias de frequência:

Nenhuma / Menos de uma vez por semana,

De uma a três vezes na semana e

Mais de três vezes na semana.

Os dados sobre as frequências foram analisados sobre o total de atendidos e sobre as diferenças entre tipo de escola (pública ou particular) e entre faixas etárias.

### **a) Tipos de atividade predominantes nos horários livres rotineiros (período alternado ao escolar, noite e finais de semana)**

Analisamos as descrições das rotinas dos atendidos nos questionários, buscando as principais atividades que eles realizavam em cada momento fora do horário escolar: no período alternado ao escolar (manhã ou tarde, dependendo do período que o atendido frequentava a escola), à noite e aos finais de semana. A análise pretendeu descrever quais tipos de atividade eram predominantes na rotina dos atendidos, segundo as informações disponíveis nos questionários.

Os que tinham mais de uma atividade predominante descrita em cada período foram incluídos em mais de uma categoria, o que fez com que o total nesse eixo de análise ultrapassasse 26, pois são atividades e não pessoas. Essa foi uma escolha metodológica para priorizar a descrição das rotinas dos atendidos, ao invés de tentar encaixar cada atendido em uma categoria, pois isto poderia ocultar dados importantes.

## **b) Presença na rotina de atividades realizadas em espaços abertos fora da escola**

Os dados dos questionários também nos permitiram identificar a presença ou ausência de atividades realizadas pelos atendidos em espaços abertos (quadras, praças, parques, ruas, etc.), em contraposição às atividades realizadas em espaços fechados (em casa ou em salas de aula), fora do período regular de aulas.

Procuramos identificar a frequência com que estas atividades ocorriam, independentemente da natureza da atividade realizada (atividades livres ou direcionadas, individuais ou com grupos de colegas). Limitamos essa análise aos espaços abertos fora da escola porque não tínhamos, nos questionários, informações suficientes sobre os espaços escolares e, além disso, entendemos que as atividades nas escolas ocorrem, em sua imensa maioria, entre as paredes das salas de aula.

## **c) Presença de atividades voltadas à resolução das queixas escolares**

Ao longo da análise foi possível identificar que algumas das atividades realizadas pelos atendidos eram motivadas pela própria queixa escolar que deu origem ao encaminhamento para o Serviço de OQE, e tinham como função o trabalho voltado à resolução desta queixa (como, por exemplo, reforço escolar, atendimentos clínicos na área da saúde ou aulas particulares em casa). Decidimos então elaborar esta última categoria de análise de modo a revelar e descrever estas atividades que alguns atendidos frequentavam.

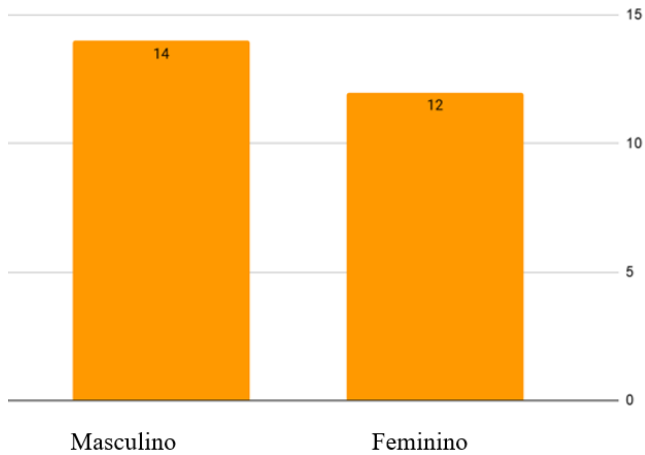
# **Resultados**

## **1 - Caracterização da população atendida**

O primeiro trabalho que realizamos foi uma descrição da população atendida a partir das variáveis sexo biológico, faixa etária e tipo de escola (pública ou particular), como é possível observar nos gráficos 1.1 a 1.3.

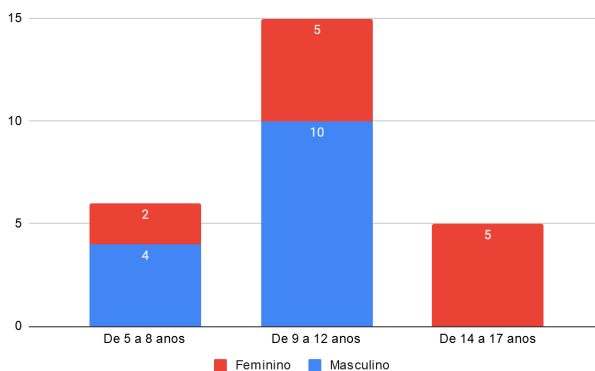


**Gráfico 1.1 - Sexo biológico**



A distribuição quase paritária entre meninos e meninas (respectivamente, 14 e 12) no Gráfico 1.1. nos lembra do cuidado a ser tomado na análise dos dados que obtivemos, pois não é típica da demanda do Serviço de OQE e nem de outros que atendem queixas escolares de população infanto-juvenil. A pesquisa de caracterização da demanda do Serviço OQE de 2000 a 2016 (MAIA *et al*, 2018) apontou clara predominância do sexo biológico masculino: 71% (29% do feminino, portanto). Estes resultados harmonizam-se aos de pesquisas similares, como as de Souza (1996), Bueno *et al* (2000) e Souza e Sobral, 2007.

**Gráfico 1.2 - Faixa etária**



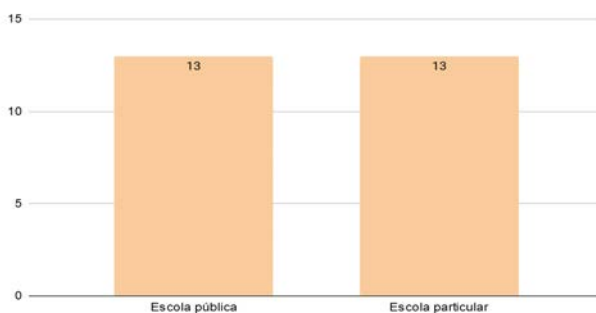
Dos 26 atendidos, no momento de ingresso ao serviço, 6 possuíam

entre 5 e 8 anos, 15 possuíam entre 9 e 12 anos e 5 possuíam de 14 a 17 anos (Gráfico 1.2). A distribuição entre faixas etárias é representativa da demanda do Serviço de OQE-USP, considerando-se a pesquisa de suas características (MAIA *et al*, 2018). Dos 15 atendidos entre 9 e 12 anos, a maioria (10) era de meninos, enquanto todas as adolescentes eram mulheres.

Uma informação importante não detalhada pelo Gráfico 1.2 é a de que há um número maior de atendidos de 11 e 12 anos do que de qualquer outra idade (respectivamente, 5 e 6 atendidos, o correspondente a mais da metade dos sujeitos na faixa etária dos 9 aos 12 anos).

Esta concentração é, para nós, um fenômeno conhecido: o aumento de demanda por atendimento a queixas escolares na transição do Ensino Fundamental I (EF I) para o II, devido à possibilidade de repetência ao final do EF I. Deve-se, também, às dificuldades de adaptação às grandes mudanças, geralmente não cuidadas, que ocorrem no II, em relação ao que os alunos estavam acostumados. Neste estudo específico, esta tendência pode ter sido robustecida pela seleção de casos para atendimento, pois no primeiro semestre de 2017 foram escolhidos 5 meninos dessa idade para a formação de um grupo a ser atendido.

**Gráfico 1.3 - Tipo de escola**



Exatamente metade dos atendidos estudava em escola pública e metade em escola particular (13 e 13), o que podemos considerar acidental, pois não fazemos esse tipo de distinção na seleção. Ademais, difere dos resultados da pesquisa sobre características da demanda do Serviço OQE de 2000 a 2016 já citada (MAIA *et al*, 2018), que encontrou 29% de alunos de escolas particulares.

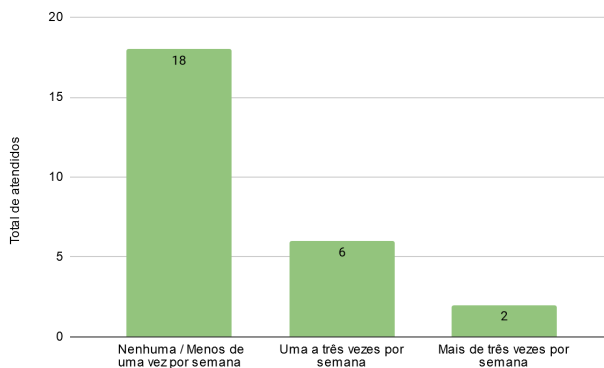
Pensando em vislumbrar os grupos socioeconômicos presentes nesse estudo, é importante assinalar que, embora não haja um levantamento sistemático, os atendimentos indicam que as escolas particulares que têm alunos atendidos pelo Serviço OQE são frequentadas, em sua grande maioria, por população de camadas média-baixa e baixa.

## 2 - Frequência de atividades físicas e/ou lúdicas fora do período de aulas

Para estudar a frequência com que os atendidos tinham atividades lúdicas e/ou físicas fora do período de aulas, dividimos estas atividades em duas categorias, *atividades livres* e *atividades direcionadas*, dirigidas, como detalhado na seção sobre o método de pesquisa. E, de modo a oferecer uma análise mais completa e fiel das rotinas dos atendidos a partir dos questionários, fizemos uma terceira categoria, contendo a frequência combinada de atividades extracurriculares de cada atendido, tanto *direcionadas* como *livres*. As classificações podem ser conferidas abaixo, nos gráficos 2.1 a 2.3.

Podemos ver que há uma tendência em todas as análises realizadas: a categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana* é a que concentra mais atendidos, mesmo diante da justaposição das frequências de ambos os tipos de atividades, como se vê no Gráfico 2.1.

**Gráfico 2.1 - Atividades direcionadas**



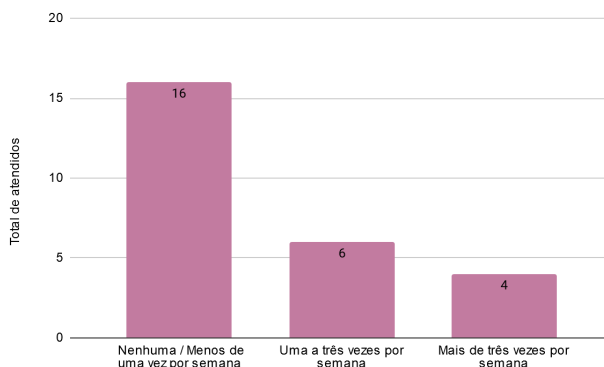
Sobre as atividades direcionadas (Gráfico 2.1), vimos que alguns atendidos realizavam aulas semanais de canto, dança ou esportes, ou faziam outros tipos de atividades regulares mediadas por adultos, então optamos por distinguir essas atividades de brincadeiras livres ou de passeios com colegas.

18 dos 26 atendidos (praticamente dois terços) não faziam nenhuma atividade direcionada. 6 atendidos faziam uma ou mais atividades entre uma e três vezes por semana.

Os dois atendidos na categoria *Mais de três vezes na semana* eram meninos do ensino integral (um do fundamental e outro do infantil), que faziam atividades direcionadas e livres em contraturno escolar. Decidimos incluir esses dois atendidos nesta categoria, pois frequentavam atividades lúdicas, esportivas e educativas que não ocorriam no período regular de aulas (embora não tenhamos incluído outro menino, de 9 anos com queixa de problemas na alfabetização, que frequentava o contraturno escolar não para brincar ou fazer atividades extracurriculares, mas para fazer reforço escolar). Um desses dois atendidos, que tinha 12 anos e estudava em uma escola pública, possuía uma rotina que se destacava, pois tinha atividades direcionadas seis vezes na semana (além do contraturno escolar, um projeto de escotismo aos sábados e aulas particulares de karatê uma vez na semana) e atividades livres entre cinco vezes na semana e todos os dias (frequentes passeios com a família aos finais de semana).

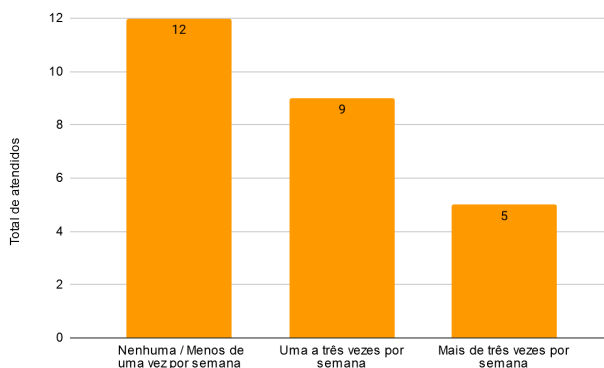
Vale ressaltar que esse atendido, que tinha tantas possibilidades de movimentar-se livremente, além de diversas potências e habilidades, tinha os diagnósticos de TDAH e dislexia e fazia uso diário do medicamento Ritalina (para o TDAH), contrariando nossas expectativas dadas estas atividades rotineiras. O atendimento, no entanto, desvelou outras questões justificando sua agitação e dificuldades na aquisição da língua escrita, desconstruindo tais diagnósticos.

**Gráfico 2.2 - Atividades livres**



A análise quantitativa sobre as atividades livres (Gráfico 2.2) diferiu pouco da que fizemos sobre as direcionadas (Gráfico 2.2). 16 atendidos não tinham nenhum tipo de atividade livre na semana (possuíam apenas atividades que não incluímos nesta análise, como ficar em casa assistindo TV), 6 tinham atividades livres entre uma e três vezes na semana e 4 atendidos - dois a mais do que em relação às atividades direcionadas - possuíam atividades mais de três vezes na semana. Além dos dois meninos citados anteriormente que faziam atividades em contraturno escolar (onde também faziam atividades livres), aparecem aqui mais dos meninos de 11 e 12 anos (mesma faixa etária) que brincavam regularmente com os amigos em seus condomínios (jogavam futebol, andavam de bicicleta, entre outras).

**Gráfico 2.3 - Atividades direcionadas e/ou livres**

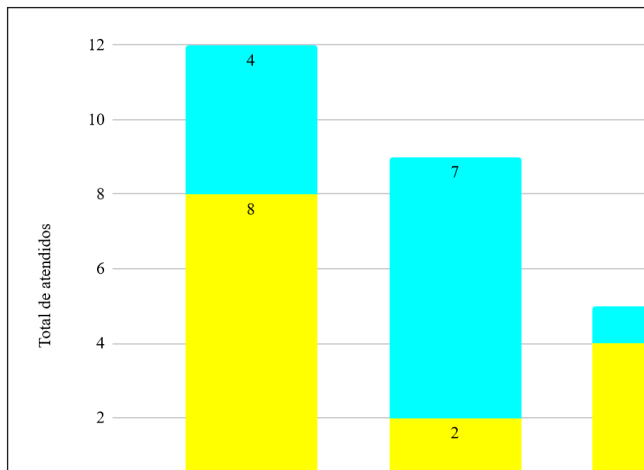


Quando combinamos as frequências de atividades direcionadas e livres, esperávamos que menos atendidos fossem incluídos na categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana*. Isto de fato ocorreu, mas, ainda assim, 12 dos 26 atendidos foram incluídos nessa categoria, revelando que quase metade dos atendidos não possuía nenhum tipo de atividade regular extraescolar em suas semanas. 9 sujeitos possuíam atividades entre uma e três vezes na semana e 5 sujeitos faziam atividades mais de três vezes na semana, apenas um a mais para além dos 4 atendidos do sexo masculino da análise anterior.

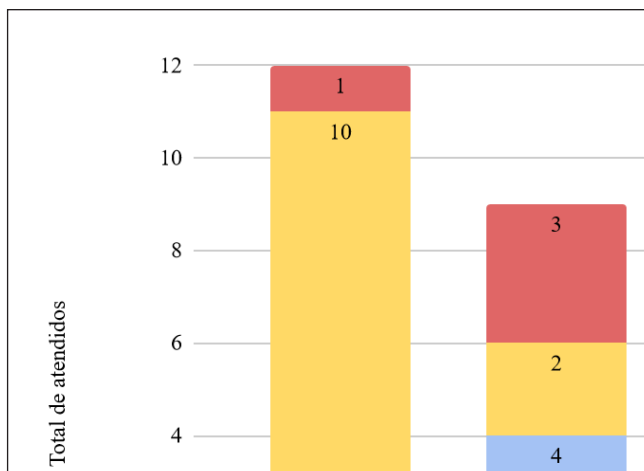
Ainda sobre as frequências de atividades lúdicas e/ou físicas nas rotinas dos atendidos, fizemos algumas análises mais detalhadas, comparando

diferenças entre sexos, faixa etária e tipo de escola (pública ou particular), que podem ser vistas nos gráficos 2.4 a 2.6.

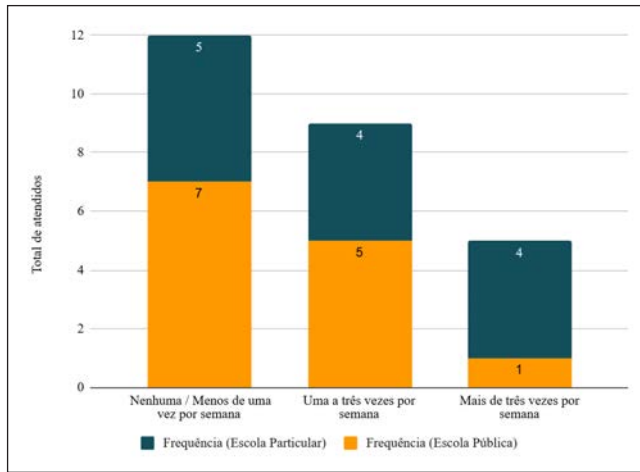
**Gráfico 2.4 - Atividades direcionadas e/ou livres, por sexo biológico**



**Gráfico 2.5 - Atividades direcionadas e/ou livres, por faixa etária**



**Gráfico 2.6 - Atividades direcionadas e/ou livres, por tipo de escola**



Para estas análises decidimos usar apenas os dados das frequências combinadas de atividades extra escolares (*direcionadas e/ou livres*). Como pode-se observar no Gráfico 2.4, a maior parte dos meninos (8 atendidos) se encontrava na categoria *Nenhuma / Menos de uma vez por semana*, enquanto a maior parte das meninas (também 8) possuía atividades entre uma e três vezes por semana. Além disso, apenas uma menina fazia atividades mais de três vezes na semana, uma adolescente, que aparece nesta categoria nos gráficos 2.4 e 2.5 ao lado dos outros 4 meninos que já apresentamos nas análises anteriores.

Com relação às faixas etárias (Gráfico 2.5), encontramos que a grande maior parte dos atendidos de 9 a 12 anos (10 de 15, ou dois terços) possuía ou nenhuma atividade regular em suas rotinas ou menos de uma vez por semana, proporção diferente das outras faixas etárias, mesmo levando em consideração o significativo maior número de atendidos entre 9 e 12 anos na nossa amostra.

No gráfico 2.6, sobre as diferenças entre tipos de escola, consideramos ter encontrado uma flutuação pouco significativa. 7 atendidos de escolas públicas não faziam nenhuma atividade extra escolar contra 5 de escolas particulares (dois a mais) e 5 atendidos de escolas públicas faziam atividades de uma a três vezes por semana, contra 4 de escolas particulares (um a mais). Entretanto, se destaca a informação de que quatro atendidos de escolas particulares tinham atividades mais de três vezes por semana, enquanto só um

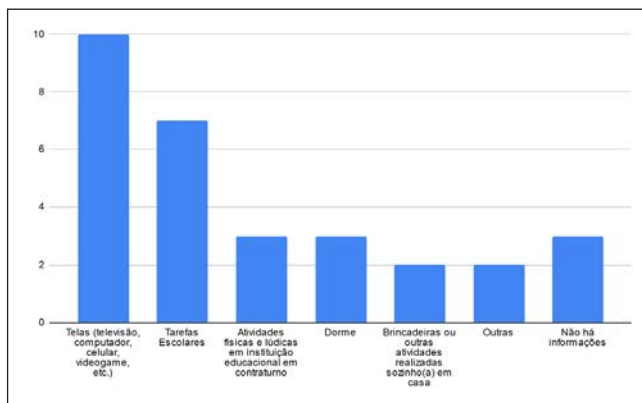
atendido estudava em uma escola pública (um dos meninos que frequentava atividades em instituição de contraturno).

### 3 - Atividades predominantes

Dizer que muitos atendidos não possuem atividades não escolares regulares em suas rotinas não nos diz o que exatamente eles fazem quando não estão na escola. Pensando nisso, tentamos construir um panorama das principais atividades realizadas pelos sujeitos nos diferentes períodos do dia e da semana (no período que não estão na escola, manhã ou tarde, a depender do período letivo, à noite e aos finais de semana).

As informações disponíveis nos questionários dificilmente contemplam tudo que os atendidos fazem em suas rotinas com exatidão, porém nos dão uma base sólida para ilustrar quais atividades eram predominantes à época da coleta de dados. Nos gráficos 3.1 a 3.3, podemos ver que o uso de telas predominava (celulares, computadores, tablets, televisão, etc.), frequentemente seguido pela realização de tarefas escolares.

**Gráfico 3.1 - Atividades predominantes no período alternado ao escolar (manhã ou tarde)**



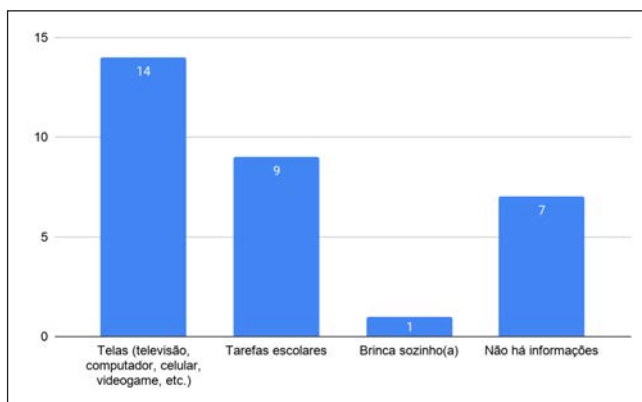
No período de contraturno/alternado ao escolar (manhã ou tarde, a depender do período escolar que o atendido frequentava), como descrito no Gráfico 3.1, os questionários apontaram que 10 atendidos tinham como atividade predominante o uso de telas e 7 a realização das tarefas escolares, incluindo aqui um atendido de 9 anos, já citado anteriormente nesta análise, que frequentava o ensino integral mas, diferentemente dos outros 3 atendidos



que aparecem na categoria *Atividades físicas e lúdicas em instituição educacional de contraturno* no mesmo gráfico, fazia atividades de reforço escolar em função de uma queixa de problemas na alfabetização.

Os questionários também apontaram que 3 atendidos dormiam antes da escola ou depois de chegarem da aula, além de 2 atendidos que faziam outros tipos de atividades solitárias não mediadas por telas, como brincadeiras ou artesanato. Na categoria *Outras* estão um atendido que passava a tarde acompanhando a mãe em seu trabalho (transporte de outras crianças em uma van escolar) e outro atendido cuja principal atividade de tarde eram tarefas domésticas (limpava a casa, cuidava dos animais e do preparo da comida da família). Não foi possível encontrar informações sobre as atividades predominantes de outros três atendidos.<sup>4</sup>

**Gráfico 3.2 - Atividades predominantes à noite**

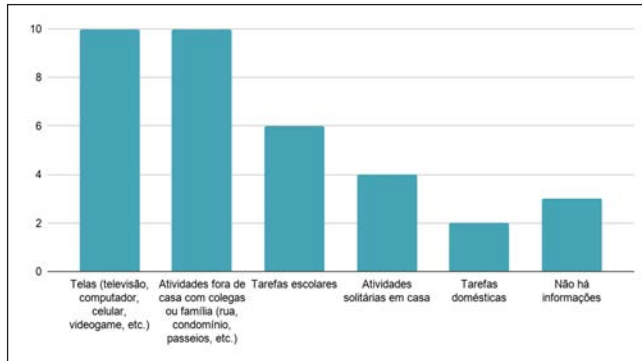


O período da noite é comumente mais esvaziado, podemos dizer, pois é o período no qual as crianças e adolescentes jantam e preparam-se para dormir, geralmente podendo desfrutar de um momento com a família, quando os pais chegam em casa à noite. Em nossa análise vimos que os atendidos possuem atividades com tendências mais individuais ou solitárias, como é possível ver no Gráfico 3.2. 14 atendidos passavam os períodos noturnos fazendo atividades mediadas por telas, como televisão ou celular. Outros 9 utilizavam as noites predominantemente para a realização de tarefas

<sup>4</sup> Consideramos importante lembrar que, nos gráficos 3.1 a 3.3, alguns atendidos possuíam mais de uma atividade que consideramos ser predominante, por isso a soma dos atendidos incluídos em cada categoria ultrapassou os 26 questionários utilizados.

escolares. Os questionários apontaram que apenas um atendido, de 12 anos, brincava sozinho em casa, além de assistir televisão. Não conseguimos obter informações sobre a rotina à noite de 7 atendidos.

**Gráfico 3.3 - Atividades predominantes nos finais de semana**



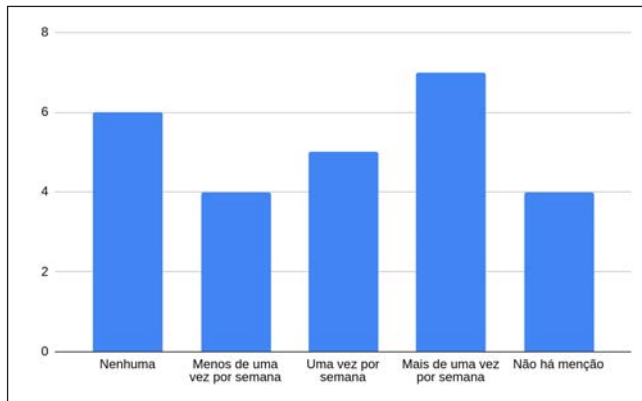
Os finais de semana normalmente são os períodos quando crianças e jovens possuem mais tempo livre e, por isso, quando esperávamos encontrar maior diversidade de atividades. Isso revelou-se parcialmente verdade em nossos achados (Gráfico 3.3), quando vemos que 10 atendidos utilizavam os finais de semana para fazer atividades fora de casa com colegas ou familiares. Nesta categoria incluímos atendidos que faziam uma diversa gama de atividades, como saídas a parques com a família, shoppings ou festas com amigos ou mesmo reuniam-se em casa ou na casa de colegas para brincar e/ou socializar. Entretanto, os questionários apontaram que o mesmo número de atendidos (10) passavam os finais de semana predominantemente na frente de telas, jogando videogames, vendo televisão ou usando o celular. 6 atendidos utilizavam os finais de semana com frequência para a realização de tarefas escolares. 4 atendidos permaneciam em casa fazendo outros tipos de atividades solitárias, como brincadeiras, e outras 2 atendidas realizavam tarefas domésticas (duas meninas, uma de 12 e outra de 17 anos). Não conseguimos informações sobre os finais de semana de 3 atendidos.

#### **4 - Atividades em espaços abertos fora da escola**

Para tentar dimensionar o que aqui chamamos de *confinamento*, analisamos a frequência de atividades realizadas pelos atendidos em espaços

abertos fora do período de aulas regulares, como frequentar praças, parques, ruas ou playgrounds, em contraposição às atividades realizadas entre quatro paredes, como uso de eletrônicos ou mesmo atividades sociais em espaços fechados (como reuniões de amigos na casa de alguém). O Gráfico 4 abaixo ilustra nossos achados.

**Gráfico 4 - Frequência de atividades em espaços abertos fora da escola**



De acordo com as informações presentes nos questionários, 6 atendidos não possuíam nenhum indicativo de que fizessem alguma atividade em espaços abertos, mesmo que com frequência irregular. Outros 4 atendidos frequentavam espaços abertos fora da escola de maneira irregular, menos de uma vez por semana, ou apenas de vez em quando, quando condições propícias ocorriam (dia sem chuva, disponibilidade dos adultos para levá-los, etc.). 5 atendidos realizavam atividades em espaços abertos comumente uma vez por semana. 7 atendidos frequentavam essas atividades mais de uma vez por semana. Não foi possível coletar estas informações nos questionários referentes a 4 outros atendidos.

Vemos que a categoria que mais concentra atendidos é a *Mais de uma vez por semana*. Incluímos nesta referida categoria diversas frequências de uso de espaços abertos (de *duas vezes por semana* a *todos os dias*, que é o caso do menino diagnosticado com TDAH que fazia atividades lúdicas em contraturno escolar e também frequentava parques com a família aos finais de semana). Entretanto, se somarmos as três primeiras categorias, podemos observar que 15 dos 26 atendidos (quase dois terços do total) frequentavam espaços abertos no máximo até uma vez na semana, indicando que estas

crianças e adolescentes tendiam a passar a maior parte dos seus dias em ambientes fechados.

Um exemplo de um atendido que não frequentava espaços abertos é o caso de um menino de 11 anos que morava em uma chácara, repleta de espaços abertos e cercada de natureza, porém não frequentava esses espaços: passava os dias inteiros depois das aulas dentro do quarto, usando o celular. Esse menino tinha uma queixa de sociabilidade (não tinha amigos e nem interagia muito com colegas ou familiares). Um dado interessante foi que o atendimento em grupo, realizado muitas vezes do lado de fora da clínica, nos espaços verdes e ao ar livre do Instituto de Psicologia da USP, contribuiu grandemente para que ele tivesse uma evolução positiva muito significativa em seu quadro clínico. Esse menino passou a, em sua rotina, trazer amigos para brincar em espaços similares da chácara em que morava, descobrindo-os e deles desfrutando.

## 5 - Presença de atividades voltadas à resolução das queixas escolares

Por fim, nossa análise nos levou a entender que a rotina de um número considerável de nossos atendidos incluía atividades que objetivavam resolver as queixas escolares que os trouxeram até o Serviço de OQE da USP. Essas atividades, como atendimentos clínicos ou aulas particulares, já ocorriam no momento de seu ingresso no Serviço. Consideramos importante entender que atividades eram essas e com que tipo de profissional as realizavam, como podemos ver na Tabela 1.

**Tabela 1** - Atendidos com atividades voltadas à resolução das queixas escolares

Sexo	Idade	Tipo de atividade
F	14	Professor(a) particular
M	12	Professor(a) particular
M	11	Reforço escolar
M	9	Reforço escolar
F	10	Reforço escolar
M	11	Reforço escolar
M	11	Psicopedagoga e Neuropsicóloga
M	9	CPEC (centro clínico) e Psicóloga
F	6	Fonoaudióloga

Encontramos 9 atendidos que faziam atividades de cunho pedagógico, como aulas particulares em casa (2 sujeitos), reforço escolar na escola ou em instituições como Kumon (4 sujeitos). Outros 3 atendidos frequentavam atividades que podemos classificar como tratamentos da área da saúde (acompanhamento psicológico/médico ou fonoaudiológico, como é o caso de uma menina de 6 anos). Além destas atividades, todos os atendidos também estavam passando pelo atendimento no Serviço de OQE, que não contabilizamos nesta análise, mas que sem dúvida compôs sua rotina, uma vez por semana, por um período médio de cerca de três meses.

Dessas 9 crianças e adolescentes, 7 se encontravam na faixa etária dos 9 aos 12 anos. Há apenas uma adolescente de 14 anos (fazendo aulas particulares) e uma criança de 6 anos nesta lista (em sessões com fonoaudióloga). São dados interessantes, pois indicam que, proporcionalmente, a referida faixa etária dos 9 aos 12 anos, correspondente aos anos escolares finais do EF I e iniciais do EF II (a transição, portanto) é a que mais concentra atendidos com atividades voltadas à solução das queixas escolares não apenas no Serviço OQE.

## **Discussão**

Iniciamos essa discussão lembrando que o objetivo da presente pesquisa consiste em estudar as rotinas de nossos atendidos, tendo como hipótese que encontraríamos uma escassez de brincadeiras livres e um alto grau de confinamento da infância e da adolescência. Este interesse se ampliou quando, ao buscar literatura a respeito, encontramos que os estudos que tratam deste tema, alinhados com a nossa abordagem, são ainda incipientes.

Os números apresentados nos gráficos que construímos não podem ser generalizados para a população brasileira, porém retratam com fidelidade a população de crianças e jovens que atendemos no Serviço de OQE no período relatado. Dessa forma, fizemos deste estudo uma exploração, de caráter principalmente descritivo, que entendemos ser de grande utilidade para a sugerir e inspirar pesquisas nessa área. Acreditamos, ainda, em sua relevância para aprimorar cada vez mais os serviços prestados e os atendimentos que nós e outros profissionais realizamos, a crianças, adolescentes e mesmo adultos, tenham ou não queixas escolares.

Os resultados das análises que fizemos, a partir dos questionários, mostram-nos de imediato algumas tendências. Na caracterização da população

estudada, vimos que a maior parte dos atendidos pertence à faixa etária dos 9 aos 12 anos, o que, como já citamos, pode ter sido um fenômeno influenciado pela nossa seleção para os grupos, mas corrobora com as pesquisas anteriores feitas no próprio serviço (SOUZA, 2009; MAIA *et al*, 2018). Estes indicam um aumento no encaminhamento de estudantes ao atendimento psicológico OQE por conta de queixas escolares na transição do Ensino Fundamental I para o II. Entendemos que esse aumento ocorre devido a uma maior pressão escolar sobre os alunos nesse momento do percurso: há o risco de retenção ao final do EF I e diversas mudanças no ensino (mais matérias, mais professoras, mais lições de casa, etc.) a partir da entrada no EF II, que exigem adaptações, entre outros fatores, que constam na literatura.

Para além das pesquisas feitas, conhecemos bem esse fenômeno dos encaminhamentos nestes momentos do percurso escolar através da prática clínica: as providências para sanar as queixas escolares, que no início do EF I frequentemente restringem-se ao ambiente escolar, passam a ganhar espaço no ambiente doméstico. As famílias passam a adotar medidas comumente restritivas ou punitivas, para fazer com que os filhos satisfaçam as demandas escolares. Frequentemente, é nesse momento que vemos muitas crianças tendo restrições de tempo livre ou de acesso a ambientes como parques, praças e playgrounds para ficarem em casa estudando ou fazendo tarefas. Quanto mais elas resistem às atividades escolares (que geralmente não lhes trazem motivação), mais restrições são aplicadas e pior se torna o convívio familiar. Esse percurso é bastante conhecido em nossos atendimentos e tentamos extrair dos questionários informações que nos ajudassem a dimensioná-lo e entendê-lo melhor.

Acreditamos que importantes aspectos desse fenômeno surgem na análise seguinte, sobre a frequência de atividades físicas ou lúdicas fora do ambiente escolar. Encontramos outra tendência, em todos os três gráficos 2.1, 2.2 e 2.3, de que os atendidos analisados, em sua maioria, tinham grandes restrições em suas rotinas e em seus tempos livres. Podemos aqui fazer uma breve discussão sobre o que seria saudável ou não na rotina de uma criança ou adolescente: atividades direcionadas ou livres entre uma e três vezes na semana pode soar saudável, pois oferece a estes oportunidades de desenvolvimento e construção de autonomia regulares sem “entupir” suas rotinas com compromissos - claro, observando as especificidades de cada caso.

Assim, vemos com preocupação o fato de que quase metade dos atendidos não possuía nenhuma atividade nem direcionada nem livre durante a semana (12 de 26, como nos mostra o gráfico 2.3), o que nos leva a indagar quais atividades esses atendidos realizavam (em casa, sozinhos), como veremos na análise das atividades predominantes.

Surpreendeu-nos o fato de termos encontrado poucas mudanças quando somamos as frequências de atividades direcionadas e livres, como apresentado no gráfico 2.3. Pensávamos que veríamos mais atendidos com mais atividades regulares na semana, mas, na prática, encontramos a mesma tendência que as outras análises trouxeram: grande número de atendidos tinham pouca ou nenhuma atividade regular em suas rotinas (12 em 26, segundo o Gráfico 2.3).

Ainda nesse segundo eixo de análise, o gráfico 2.5 nos traz uma informação que corrobora o que dissemos sobre as restrições aplicadas à faixa etária dos 9 a 12 anos. Dois terços dos atendidos dessa faixa etária (10 de 15) não possuíam nenhuma atividade regular na semana, direcionada ou livre, proporção maior do que em qualquer outra faixa etária, apesar de ser a faixa que concentra mais sujeitos em nossa amostra. Isso nos leva a indagar se há, de fato, alguma relação mais direta entre o aumento de queixas escolares nessa faixa etária e o *isolamento* dessas crianças e adolescentes - e qual ou quais seriam estas relações.

Questões de gênero desenham-se ao verificarmos que quase todos os sujeitos que tinham atividades extraescolares regulares mais de três vezes na semana eram do sexo masculino (4 de 5). Apenas uma menina, uma adolescente, fazia atividades mais de três vezes na semana, e ela só apareceu nas análises quando combinamos as frequências de atividades direcionadas e livres. Este achado pode indicar estereótipos de gênero, nos quais meninos teriam muita “energia pra gastar” e devem ser estimulados com esportes, atividades ao ar livre, etc., enquanto meninas seriam mais contidas e caseiras.

Quando analisamos as principais atividades realizadas por esses atendidos, encontramos outras tendências, até semelhantes. Em todos os gráficos 3.1, 3.2 e 3.3, as atividades que mais ocupam os atendidos analisados envolvem o uso de telas (televisão, celular, videogame, etc.). Sobre isso podemos tecer algumas considerações e indagações.

Nossa sociedade vem mudando - cidades se reconfigurando, menos

espaços verdes e ruas menos seguras para atividades de lazer e encontro, favorecendo a vida em espaços fechados. As telas, neste contexto, passam a funcionar como janelas para o mundo externo, em que é possível vê-lo, percorrê-lo e até com ele interagir virtualmente. Mais do que isso, nelas é possível encontrar outros mundos, imaginários, ou reais e impossíveis de serem acessados, e até mesmo criar planetas, terrenos, cidades. É muito atraente.

Esse modo de vida acontece em um tempo de redução do crescimento populacional: as famílias passaram a ter poucos filhos, os quais então não têm, ou têm poucos, irmãos para brincar. Na escola, em que há tantos pares, as imensas possibilidades de socialização são restringidas por um modelo de ensino em que interações entre alunos são, na imensa maioria do tempo, interdidas e tidas como transgressões, indisciplina. As telas, com o recurso da internet, oferece a esses seres solitários a possibilidade dos encontros e trocas de que tanto precisam para seu desenvolvimento e constituição como humanos.

O uso de aparelhos eletrônicos torna-se cada vez mais banal e aceito em todas as idades, de crianças a adultos. Telas oferecem muitos estímulos, e rápidos, de fácil absorção e, frequentemente, demandam pouco ou nenhum esforço mental. Assim, provêm atividades atraentes para muitas crianças e jovens desgastados com demandas escolares muitas vezes impossíveis, ou árduas em excesso, para serem cumpridas. Estamos em um tempo e lugar em que as defasagens pedagógicas são um flagelo de grandes dimensões. Como exemplo, temos um dos resultados de uma grande avaliação de nível de alfabetização dos estudantes brasileiros realizada em 2016 (INEP, 2017): apenas 32% tiveram resultados adequados ao que se espera no 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, é comum os modos de ensino serem considerados, até por muitos professores, maçantes, desinteressantes, sem sentido e domesticadores, o que também tende a fazer com que os estudantes “escapem” para o mundo de múltiplas opções e em que é possível exercer um papel ativo, fora da escola ou nela mesmo.

A partir desses entendimentos acerca da produção da alta frequência em que as telas aparecem nos gráficos 3.1, 3.2 e 3.3 (atividades predominantes fora do período escolar), podemos questionar o que é possível fazer de diferente e se há alternativas que poderiam contribuir melhor com o desenvolvimento



dessas crianças e adolescentes, tanto na escola como em suas vidas de maneira geral.

Sabemos que há numerosas experiências educacionais de sucesso, no Brasil e em outros países, que oferecem um ensino de que fazem parte, cotidiana e necessária, a movimentação corporal, a interação entre estudantes, o respeito às diferenças - inclusive de nível de aquisição dos conhecimentos acadêmicos (MOVIMENTO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 2020 e COLETIVO EDUCAÇÃO, 2013) e as atividades, pedagógicas ou não, ao ar livre (BARROS, 2018). Assim, fazem um importante contraponto ao modelo escolar comum e dão esperança de que avancemos para que princípios da educação integral tornem-se política pública.

Na categoria “Telas”, não fizemos uma diferenciação entre televisão, videogames ou celular, por exemplo, pois as limitações das informações disponíveis nos questionários não nos permitiram. Entretanto sabemos que existem diferenças importantes: filmes ou séries na televisão consistem em atividades menos *socializantes* do que videogames online, ou o uso de celular para conversar com colegas, por exemplo. Nossa análise não nos permitiu diferenciarmos atividades diante de telas que incentivam a socialização das que propiciavam o isolamento, como vemos que ocorre com muitos dos que atendemos. Essa é uma importante indagação para futuras pesquisas na área: até que ponto o uso de telas contribui para o isolamento de crianças e adolescentes, ou até que ponto são das únicas atividades que lhes proporcionam contato social fora da escola?

Além do uso de telas, vemos que outra atividade que ocupa bastante espaço nos momentos livres dos atendidos analisados, principalmente no período alternado ao escolar (gráfico 3.1), é a realização de tarefas escolares. Essas crianças e adolescentes, que já possuem queixas escolares e restrições de diversos tipos, como podemos ver nas análises, precisam ainda administrar a realização das lições de casa ou trabalhos escolares em seus tempos livres.

Sabemos, a partir da experiência clínica, que é comum esses momentos de realizar as lições de casa, serem turbulentos, situações de conflito entre esses estudantes, que se esquivam dessas tarefas, e suas mães (principalmente), que os obrigam a fazê-las. Isso é especialmente frequente entre os que sofrem com dificuldades na vida escolar, a população que atendemos. Se vemos que as lições de casa estão ocupando um espaço significativo nas rotinas dos nossos

atendidos, podemos pensar se elas estão desempenhando um papel contrário aos seus objetivos. Ou seja, ao invés de aproximar os alunos do aprendizado e dos conteúdos escolares, há muitos casos em que estão distanciando-os dele e criando, ou potencializando, sofrimentos e mesmo agressividade nas relações pais-filhos.

Ainda sobre as atividades predominantes, o uso de telas mostrou-se expressivo mesmo aos finais de semana, como mostra o gráfico 3.3, tanto quanto atividades sociais fora de casa com colegas e familiares (passeios, brincadeiras na rua ou em condomínios, etc.). Isso pode nos sugerir que os finais de semana são os dias nos quais maior número de atendidos tinham oportunidades de sair de casa e fazer outros tipos de atividades menos solitárias mas, mesmo assim, muitos deles faziam do uso de telas uma das principais formas de se ocupar nos finais de semana.

As análises anteriores nos apontaram que muitas das atividades realizadas pelos atendidos em questão eram realizadas dentro de casa em espaços fechados (poucas atividades fora da escola, alta frequência de atividades mediadas por telas, etc.), por isso tentamos encontrar indicadores da frequência com que essas crianças e adolescentes frequentavam espaços abertos fora da escola. Os resultados, presentes no Gráfico 4, parecem corroborar as tendências anteriores: dos 22 atendidos que tínhamos informações (4 questionários não faziam menção ao uso de espaços abertos), 6 não frequentavam espaços abertos nenhuma vez na semana e 4 frequentavam de modo irregular (nem toda semana). Isso sugere que *quase metade dos atendidos passava a maior parte de seus dias fechados*, em casa ou em outros ambientes.

Este é um achado dramático, que indica um alto grau de confinamento na vida cotidiana dessas crianças e jovens. Faz-nos ressignificar o papel da escola no provimento de atividades ao ar livre, uma vez que muitas têm ambientes abertos, em uma sociedade que os oferece de modo insuficiente, ou que dificulta seu acesso a eles, prejudicando seu desenvolvimento saudável. Aponta para a necessidade de reverter esse quadro, inclusive por meio de políticas públicas que reconfigurem o espaço urbano, por exemplo.

Faz-nos pensar na urgência de criar ou resgatar práticas em Educação, Saúde e outras áreas, aprendendo a utilizar os espaços abertos que muitas vezes estão disponíveis mas não são entendidos como lugares em que é possível e benéfico estudar e realizar atendimentos terapêuticos.

Faz-nos compreender a necessidade de dar visibilidade e sensibilizar a sociedade com relação a existência do drama contemporâneo do confinamento da infância e da adolescência, que nosso estudo tende a confirmar de modo contundente e preocupante. Entendemos que *nossa hipótese de que encontraríamos um alto grau de confinamento no levantamento das rotinas dos nossos atendidos do período estudado confirmou-se.*

Este achado, no entanto, merece estudos mais aprofundados, a fim de avaliar se essa pode ser uma característica específica de crianças e adolescentes com queixas escolares ou se é generalizada, ocorrendo na infância e juventude contemporâneas e urbanas de nosso país e de outros. Existem diferenças significativas no grau de confinamento do grupo das crianças e adolescentes que passam por dificuldades na vida escolar, com relação ao grupo das que não as têm? Se sim, quais são?

Por fim, identificamos uma maior frequência a atendimentos, pedagógicos (como reforço escolar) e/ou de saúde (como tratamento neuropsicológico), voltados à resolução das queixas escolares nos nossos atendidos na faixa etária dos 9 aos 12 anos, como nos mostra a Tabela 1. Como explicitamos em sua análise, encontramos um número proporcionalmente maior de atividades como aulas particulares ou atendimentos clínicos nessa faixa etária do que nas outras, o que corrobora nossa compreensão de que é nesse momento do percurso escolar em que as queixas atingem um pico, ou que geram os maiores transtornos na vida escolar encaminhados a especialistas da área da Saúde, inclusive Saúde Mental.

Esse dado pode ser indicador da presença do que chamamos *medicalização da Educação*. Ela ocorre quando questões educacionais de natureza coletiva são reduzidas a fenômenos individuais de Saúde. Por exemplo, quando se entende e se lida como problema pessoal, de um aluno que passa por dificuldades na escolarização geradas principalmente por funcionamentos adoecidos e adoecedores das escolas. Estes são de ordem institucional, social e têm, como consequência, problemas no ensino. Como consequência, podem produzir alunos defasados, desinteressados ou tensos, professores e pais desanimados e deprimidos e outros problemas que não são individuais e de Saúde, primariamente.

Sabemos, a partir de nossa experiência clínica, que muitos são

*capturados* pelos mecanismos da medicalização, de modo que crianças e adolescentes plenamente saudáveis do ponto de vista do desenvolvimento e da saúde passam a frequentar longos tratamentos com psicólogos, neurologistas ou psiquiatras, em função de problemas oriundos do ambiente escolar e seus funcionamentos cotidianos. É cada vez mais comum incluírem a administração de medicamentos psicotrópicos perigosos, como metilfenidato (Ritalina e Concerta, por exemplo), risperidona (Risperdal, por exemplo) e outros. Estes resultados podem nos ajudar a formular novas pesquisas que desvelem tal fenômeno com maior abrangência e precisão, de modo que possamos lidar com essas questões de maneira mais eficiente em nossos atendimentos.

Nossos achados sinalizam que, nas rotinas da população estudada - 26 crianças e adolescentes com queixas escolares que passaram pelo Serviço de OQE-USP entre 2016 e 2017, havia uma tendência do tempo fora da escola ser preenchido com atividades individuais e em ambientes fechados. As experiências anteriores no Serviço indicam que esse achado representa adequadamente a população que tem buscado o atendimento do nosso serviço em outros períodos recentes, anteriores ou posteriores ao deste estudo.

É provável que o mesmo ocorra com aqueles que procuram a ajuda de outros serviços, instituições e profissionais, para seus sofrimentos na vida escolar. Este estudo pode lhes oferecer, como a nós, subsídios para compreender a importância de atentar às rotinas dos atendidos e seu grau de confinamento, assim como entender o papel das mesmas na produção e no desenvolvimento das queixas. Dessa forma, contamos todos com mais recursos para uma melhor e mais potente atuação junto a famílias, atendidos e escolas. Alertamos para o fato dos dados analisados terem sido colhidos em um período anterior aos quase dois anos de isolamento social/emparedamento radical promovido pela pandemia de Covid-19. Não sabemos os impactos dessa tragédia de longa duração no que pesquisamos.

### **Considerações finais**

Gostaríamos de propor uma discussão metodológica, pensando em como o levantamento e as análises que fizemos podem contribuir com novos e mais completos estudos na área.

Um primeiro ponto a observar é a estrutura dos questionários e a coleta de dados. Para que os dados sejam mais consistentes, será preciso construir

um questionário mais conciso, que facilite a interpretação dos pesquisadores. As categorias de análise encontradas e dispostas nos presentes gráficos podem ser bons pontos de partida para a formulação de categorias mais precisas. Entendemos que foi acertado, no entanto, termos colhido as informações de fontes primárias: as próprias famílias ou responsáveis pelas crianças e adolescentes estudados e eles próprios.

Será importante que próximas pesquisas possam coletar e considerar dados mais completos de pertença social dos sujeitos, como ano escolar, histórico de queixas escolares, etnia e dados socioeconômicos, por exemplo. Em nossas análises, não nos aprofundamos nas diferenças étnicas ou entre classes sociais, por exemplo. Embora tivéssemos estas informações nos prontuários da OQE, não constavam dos questionários que utilizamos e circunstâncias nos desfavoreceram buscá-las em outros documentos do Serviço. Sugerimos que os próximos trabalhos na área explorem mais estas diferenças, que acreditamos poder revelar distinções importantes. Na análise de dados de futuras pesquisas, será importante levar em conta a ocorrência da pandemia de Covid-19, que tanto impactou a sociedade, os modos de vida, relações, rotinas e psiquismos. Para maior conhecimento sobre esses efeitos, sugerimos comparar os resultados com os que obtivemos.

Por último, gostaríamos de ressaltar a importância de que futuras pesquisas sejam feitas a partir de uma análise quantitativa com tratamento estatístico, para que se torne possível identificar achados com significância e o que é possível generalizar para outras populações além dos sujeitos de pesquisa. Desse modo, poderão oferecer contribuições importantes para a construção de diretrizes de atuação de profissionais de Psicologia no enfrentamento de queixas escolares e outras, com outros profissionais envolvidos nesta temática ou mesmo com a formulação de políticas públicas.

Para que isso seja possível, é imprescindível a construção de *grupos controle*, ou seja, devem ser feitos estudos sobre as rotinas não somente de crianças e adolescentes com queixas escolares, mas também com os que não as têm, para que possamos compreender melhor se esses fenômenos são particulares de quem tem queixas escolares ou se são mais abrangentes em nossa sociedade.

## Referências Bibliográficas

BARROS, M.I.A. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Programa Criança e Natureza/Instituto Alana, 2018

COLETIVO EDUC-AÇÃO. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2013 [http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015\\_Volta\\_ao\\_mundo\\_em\\_13\\_escolas.pdf](http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/10/131015_Volta_ao_mundo_em_13_escolas.pdf), Acesso em 21 de junho de 2020

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO e Plataforma CADA CRIANÇA. **Covid -19, Educação e Proteção de Crianças e adolescentes**. v.1. 2020. p. 14 [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19\\_Guia1\\_FINAL.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/COVID-19_Guia1_FINAL.pdf). Acesso em 21 de junho de 2020

BUENO, M.T.B; MORAIS, M.L.S. e URBINATTI, A.M.I. Queixa escolar: proposta de um modelo de intervenção. In MORAIS, M.L.S. e SOUZA, B.P. (Orgs.), *Saúde e Educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 51-68

EDELMAN BERLAND, agência independente de pesquisa de marketing. **O Valor do Brincar Livre**. 2016 <https://drive.google.com/file/d/1MwoA-zXtD60uaiX-G8ntzyOIM14c5OmB/view> Acesso em 20 de junho de 2020

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 38 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. In: *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* (Conferência). Sion: Institut International des Droits de l'Enfant, 2005

INEP/MEC. *Avaliação Nacional de Alfabetização*. Brasília: INEP/MEC, 2017

MOVIMENTO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, Mapa de experiências inovadoras em Educação <http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras> Acesso em 21 de junho de 2020

PATTO, M.H.S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1990. São Paulo: T.A. Queiroz. p. 25-26

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e a formação do Psicólogo. Tese (Doutorado) em Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria (Org.). Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

# Capítulo 3



# O FORTALECIMENTO DAS EMOÇÕES E DAS INTERAÇÕES NA RELAÇÃO COM A NATUREZA

**Cristiane Carvalho da Silva**  
**Simone de Oliveira Andrade Silva**

## **Educação e Natureza**

Uma escola não é um prédio.

Escola são as pessoas.

(José Pacheco, 2021)

Com o passar dos anos, a deterioração do meio ambiente pelo Homem têm trazido à tona as discussões sobre como reconciliar a humanidade com a natureza. A relação agora é violenta, com consumo excessivo, desmatamento, poluição, extração disseminada das fontes naturais, ocupação desregrada do solo; todas essas ações têm contribuído para o uso exagerado desses bens naturais e a contaminação das águas e lençóis freáticos, como se eles fossem fontes inesgotáveis. E hoje sabemos que não são.

A exploração da natureza, inicialmente, para a sobrevivência do homem e nos dias atuais para o lucro e o acúmulo de bens tem se mostrado como um processo que precisa ser rompido, para que novos processos se construam, onde o uso dos bens naturais seja realizado de forma consciente e sustentável, para a sobrevivência da própria raça humana.

Mas, como ajudar o indivíduo a refletir sobre seu consumo e sobre suas necessidades reais para sobrevivência saudável? Qual instituição social pública poderia colaborar como esse processo de reeducar para interação com o meio? Mais uma vez, a escola se coloca na vanguarda para ajudar na construção de uma sociedade sustentável, reflexiva, cidadã.

Esse novo olhar para a natureza tem proporcionado mudanças de atitudes na sociedade, que reverberaram nos modos de produção, consumo e de alimentação. A busca por uma relação de respeito para com a natureza tem sido notada, também, na mudança de comportamento nas relações do ser humano com ele mesmo, com o outro, com o meio em que vive, embora ainda seja uma tarefa árdua desenfrear o consumo excessivo, o desperdício e o descarte desorganizado do lixo produzido pelo homem. Mais do que questões ambientais, é preciso lutar contra grandes indústrias produtivas que buscam na

ação de consumo seu lucro e manutenção.

A busca por um modo de vida mais saudável, responsável e em harmonia com a natureza tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade contemporânea. Em confronto com o modelo da sociedade moderna, que trazia a ideia da civilização como oposta à vida selvagem, daquele que vive exclusivamente do que a Terra lhe dá que não produz modos de vida modernos, tecnológicos, digitais. Como afirmam Nuernberg e Zanella (2003, p. 81), “a própria organização sócio-política ocidental moderna é influenciada por ideias sobre a natureza que a opõe às noções que representam os modos de vida considerados ‘civilizados’”. Em busca de modernizar as cidades, o homem foi cada vez mais se separando da natureza, da vida ao ar livre, das relações com o meio.

A plena emancipação em relação à natureza, vale destacar, é um elemento importante do projeto moderno de indivíduo, cujas capacidades racionais são enunciadas como veículos para trilhar esse caminho que leva ao distanciamento do mundo natural, esse considerado “selvagem” e repleto de limitações (Op. Cit.).

Contudo, a ciência vem avançando nas discussões da relação humana com o meio natural e trazendo com isso os embates às noções já estabelecidas de separação entre o desenvolvimento psicológico humano e o seu meio social, a relação conflituosa entre o biológico e o social. Essa discussão ganhou força nos estudos de Vygotsky, ao salientar a inseparável relação entre o desenvolvimento psíquico e a interação social, descrevendo as materialidades como parte importante na aquisição da cultura, já que “as tendências materialistas enfatizam justamente os determinantes biológicos e a realidade objetiva na análise do comportamento humano” (Ibid, p. 84).

Além de alertar para a correlação que se estabelecem entre cultura e biológico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o destaque para os condicionantes históricos de produção que entram nesse processo como organizador das necessidades humanas. Na perspectiva do olhar para o meio social e material como parte importante da constituição da pessoa, é preciso considerar que “[...] o aparato biológico não basta para que nos tornemos humanos e necessita ser superado pela constituição histórica e social do psiquismo, que essa perspectiva [histórico-cultural] evidencia a cultura como carro-chefe para que nos tornemos quem somos” (PESSOA;

COTRIN, 2022, p. 233).

Em vista disso, falar sobre esse retorno ao natural a partir do vivido na pandemia de COVID-19 amplia esse paradigma naturalista. A valorização da natureza como pacificadora dos males mentais vivenciados durante o distanciamento, o caminhar ao ar livre, cultivar pequenos vasinhos de plantas e contemplar a natureza foram exercícios que ajudaram as pessoas a suportar a falta de agitação e de sobreposição de tarefas comuns da vida na sociedade atual.

E, ainda, acendeu um alerta para os modos de vida sedentários e enclausurados, sobretudo nas grandes cidades. O retorno à natureza trouxe reflexões também sobre a vida sustentável e de quanto somos/fomos responsáveis pela destruição da natureza, que ultimamente tem respondido de forma violenta aos ataques vividos por longo tempo. É importante destacar que essa relação do Homem com a natureza tem muito da questão das desigualdades sociais, da noção de apropriação do espaço, já que

[...] pessoas têm distintas possibilidades de apropriação devido a diferenças de condições socioeconômicas, o que leva à consideração não apenas dos processos de apropriação do espaço, mas também de “desapropriação” ligada a desigualdades sociais (De Lauwe, 1976) e, neste sentido, podemos dizer que existe uma relação indissociável entre apropriação e alienação do espaço (PINHEIRO; SILVA, p. 262, 2018).

Neste sentido, a pandemia do Corona vírus veio mostrar a fragilidade humana e o quanto somos iguais na nossa condição biológica, apesar das diferenças econômicas. Ao se deparar com um vírus violento, ao qual não tínhamos recursos para combater-lo, inicialmente, todos se viram na eminência do fim, agarrando-se ao conhecido, ao previsível, ao humanizador para manterem o equilíbrio psicológico. Nesse momento, a natureza, com seu ciclo constante, previsível, tranquilizador foi, como dissemos acima, um ponto de apoio.

A relação do Homem com seu lugar de viver, seu território, já vêm sendo trabalhado na educação como ponto de construção das identidades, de pertença, de conhecimento e organização do modo de vida social.

A proposição de práticas pedagógicas que deem sentido ao território como espaço de pertencimento deve se

relacionar com a cultura local, com os modos de vida das pessoas, com as suas manifestações culturais e artísticas. É nas relações com os territórios que os bebês e as crianças constituem as suas identidades pessoais e sociais (SÃO PAULO, 2019a, p. 27).



Fonte: SÃO PAULO, 2019a, p. 165.

Na educação infantil, os momentos de atividades ao ar livre, na ocupação dos espaços da Unidade Escolar, são considerados como tempos importantes na relação da criança com o meio e na interação com as outras crianças e com o adulto, já que

Na educação de bebês e crianças, a sala e o parque, assim como os demais espaços e o território, são considerados como espaços ricos de pesquisa (SÃO PAULO, 2019a, p. 156).

Os espaços externos são ricos em possibilidades e desafios, eles propiciam a descoberta do mundo e dos objetos. Na atividade, a criança vai construindo hipóteses, estabelecendo relações, criando grupos de estudo, de pesquisa, de exploração. Vão elaborando propostas de ação, reflexão, se apropriando de diferentes objetos e lhes imprimindo diversos significados, produzindo culturas e sendo autores de suas descobertas.

Algumas abordagens e estudos ao longo do tempo têm enfatizado

a importância do desemparedamento da criança nos espaços institucionais educativos. Já na década de 1970, o educador Célestin Freinet já desenhava sua ação pedagógica através dos quintais, priorizando esse espaço externo para que a criança realizasse suas pesquisas e suas descobertas do mundo.



Foto: Arquivo da Unidade Escolar

Fonte: SÃO PAULO, 2019a, p. 149.

Nas outras etapas da educação básica esse movimento vai se perdendo e as crianças vão sendo emparedadas para que, no futuro, se organizem para exercer as funções da vida adulta. Contudo, algumas ações ainda se constroem do lado externo, como as atividades físicas e os projetos escolares, como a horta. É preciso retomar o lugar da criança nos espaços naturais, na exploração do meio, no contato com a terra, a água, o ar livre, na ocupação de seu território.



Fonte: SÃO PAULO, 2019a, p.197.

Nesse processo de aquisição de conhecimento sobre o mundo físico e material, sobre as organizações sociais, jogos de papéis, “A educação torna-se central, pois é necessário acessar e aprender características que humanizam e, para isso, é preciso organizar e apresentar intencionalmente o conhecimento historicamente acumulado” (PESSOA; COTRIN, 2022, p. 233).

### **O Currículo da Educação Infantil ao Fundamental na Cidade de São Paulo e a pandemia da COVID-19**

Depois de tantos dias de aflição e de interrogações, eis que em 25 de março de 2022 inicia-se na cidade de São Paulo o *lockdown* devido à pandemia do Corona vírus. Todas as escolas são fechadas para deter a proliferação de um vírus que, até então não havia atingido o ser humano: o Corona vírus, desconhecendo-se qual seria a dimensão desse contágio ao longo do tempo. Medo. Insegurança. Mortes... Mortes.

As cidades ficaram vazias. E o belo ressurgiu. A natureza ganha espaço para florescer, se regenerar. A vida lá fora continua exuberante, cantante. Mas nós, humanos, continuávamos confinados em nossas casas, com medo e apreensão. Será que seria possível retornar à vida de antes da pandemia?

Diante dos males físicos e psicológicos causados pelo confinamento, nós percebemos que o estar ao ar livre era primordial para manter o equilíbrio, nos

percebemos como parte da natureza e observamos, atônitos, nossa pequenez, diante dessa grande mãe cuidadora.

Profissionalmente, precisávamos continuar nossa rotina, até porque era o que nos mantinha mentalmente equilibrados. Mas como continuar o contato com as crianças e suas famílias? Já que os profissionais da educação também estavam confinados em suas casas e também estavam amedrontados com o que aconteceria nos dias seguintes?

Foi preciso colocar o pé no acelerador das rotinas descontroladas e desumanizantes da contemporaneidade, respirar fundo e se reinventar. Era preciso juntar todas as forças para garantir o atendimento às crianças, não desampará-las e ajudar suas famílias a passar por esse momento junto conosco. Nesse momento, foi preciso acionar a Rede de Proteção Social da Cidade de São Paulo que

[...] atende bebês, crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. São equipes multiprofissionais que congregam fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos, psicopedagogos, os quais acompanham as trajetórias de aprendizagem de bebês e crianças. Essa equipe trata de propor modos de atendimento que efetivem a ideia de que os territórios cuidam das suas crianças (SÃO PAULO, 2019a, p. 193).

Foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que as escolas mantivessem contato com as crianças e suas famílias de forma remota. E como continuar a ação junto à criança pequena nesse modelo, já que os eixos estruturantes que orientam a ação educativa para a primeira etapa da educação básica são as interações e a brincadeira? Muitas dúvidas, inquietações e medo de retrocesso foram levantados, já que foram precisos muitos anos para que a criança pequena pudesse ter seus direitos de uma educação integral respeitados.

Enfim, era preciso parar e reorganizar a rotina, pensar em possibilidades para se aproximar das famílias e das crianças. Além das ações de cuidado, através da entrega de cestas básicas, era preciso encontrar formas de fazer com que as crianças pudessem se manter ativas. Muitos ensaios e tentativas foram desenhadas. Pensar no uso das tecnologias para manter as crianças ativas foi um grande desafio, já que

Nessa idade, o entretenimento acontece com a atividade lúdica de exploração do mundo e expressão do vivido por meio das diferentes linguagens, e essencialmente com a atividade do corpo e da mente, articuladas com a vontade. Não é saudável que a criança fique sentada por longos períodos e nem apenas observando. O corpo ativo que anda, corre, pula, sobe e desce, escorrega, pega e solta, puxa e empurra, experimenta texturas, pesos, tamanhos, cores, formas e funções dos objetos e se conhece nesse processo de exploração do mundo é garantia de saúde para bebês e crianças (SÃO PAULO, 2019a, p. 102).

Então, recorreu-se ao oferecimento de possibilidades de movimento, de brincadeiras que a criança poderia executar em sua casa com seus familiares. Ao longo do tempo, observou-se que era preciso que essa criança saísse do confinamento de suas casas, que ela tivesse acesso ao ar livre, já que grande parte delas tem na escola a possibilidade do brincar livre em espaços amplos, já que suas residências, muitas vezes, não oferecem esse espaço. Como descreve o documento curricular

É parte da vida saudável de bebês e crianças o contato com a natureza: ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta (SÃO PAULO, 2019a, p. 97).

Começou-se a desenhar atividades que propiciavam às crianças a exploração dos espaços externos: o jardim da casa, uma árvore da calçada,



um espaço próximo da casa, que pudesse propiciar às crianças contato com a natureza; juntar gravetos, folhas, flores; fazer pequenas coleções, experiências etc. trazer a vida de volta para as brincadeiras.

Antes do retorno, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, junto com a Secretaria Municipal de Saúde, construíram manuais de orientação para a organização dos espaços de forma segura, os Protocolos de Volta às Aulas (SÃO PAULO, 2021). Neste documento, foram construídos protocolos para o retorno seguro das crianças aos espaços da escola, considerando que a pandemia ainda não estava erradicada e que os índices de mortalidade e de internação ainda eram muito altos. O importante, dentre tantas informações presentes em seu texto, é destacar que havia a observação de que as áreas externas deveriam ser priorizadas para o atendimento das crianças nas Unidades Escolares, como espaço para as interações e para a reinserção das crianças nos ambientes sociais.

O Plano de Ação para o Retorno Seguro foi construído por todas as escolas e acompanhado pela supervisão de cada unidade. A intenção era garantir que o retorno aconteceria de forma segura, por meio do diálogo com toda a comunidade escolar, para que esses procedimentos pudessem ser entendidos por todos e que os profissionais comesçassem a olhar para os espaços da escola, para pensar em possíveis novas organizações que garantissem que os protocolos de higiene fossem respeitados. Esse documento passou a compor o Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

Ao retornarem para as escolas, ainda sob o cuidado e os protocolos de distanciamento, os espaços externos das unidades ganharam destaque e foram eles que propiciaram às crianças o retorno lento, gradual e cuidadoso à vida. Para nós, adultos, foi possível observar que a área externa ganhava outra dimensão: espaço de interação, reintegração e exploração, mais do que só espaço de brincar.



Fonte: GOELZER; CANCIAN; FONSECA 2019, p. 102.

A partir daí, as discussões sobre a organização dos espaços e o olhar para o espaço como “segundo educador” nas escolas da primeira infância começaram a ganhar mais atenção e fazer parte das discussões nos momentos formativos. O parque e as áreas externas foram priorizados e foi possível perceber a riqueza das criações e invenções das crianças, que retornavam ainda um pouco assustadas ao convívio nos grupos, mas que se sentiam mais à vontade nos espaços livres.

Não é coisa nova essa ideia de que o “ambiente educa”, já se tem

estudado muito sobre isso entre os profissionais de atendimento à infância, mas o estar vivo e poder explorar o mundo exterior outra vez, trouxe outra dimensão do que é o atendimento à infância nos espaços institucionalizados. Já em 2015 a Agenda 2030 (BRASIL, NAÇÕES UNIDAS, 2015) destacava a importância do contato com a natureza na educação:

As dimensões dos ODS voltadas ao planeta fazem alusão à importância do cultivo de uma relação de afeto e respeito com a natureza desde a primeira infância. Para tanto, é essencial que bebês e crianças possam conviver o mais intimamente possível com a natureza e os elementos que a constituem: terra, água, ar, luz, calor, além dos reinos que a compõem em sua diversidade mineral, vegetal e animal (SÃO PAULO, 2019a, p. 60).

O retorno ao convívio foi muito assustador para os adultos e para as crianças. Foi muito tempo de afastamento, de incertezas, de dor. Muito adoecimento físico e mental. E o recomeço foi cheio de receios. Mas foi importante voltar a interagir com as pessoas e a natureza foi peça chave nesse momento, pois possibilitou que pudéssemos estar juntos com segurança em espaços abertos. Para as crianças, espaços amplos com possibilidades de movimentar-se foi um convite a retomar de onde pararam e para aqueles que estavam chegando pela primeira vez aos espaços da escola, foi a possibilidade de interagir com a natureza e com outras crianças e adultos.

Observando as crianças que chegavam do confinamento, foi possível perceber, mais do que nunca, a importância da natureza para seu desenvolvimento integral: do movimento livre, do brincar, da interação, do experimentar, da exploração, da pesquisa, do conhecimento da natureza em suas nuances: flores, folhas, insetos, animais, texturas, cheiros, gostos e das possibilidades criativas e inventivas que ela oferece! Já que

As experiências vividas nos espaços de EI devem possibilitar aos bebês e às crianças a interação e reflexão sobre o mundo que os cerca, sobre os elementos da natureza, sobre as relações com outras crianças e adultos, para que possam criar e testar suas hipóteses, construindo, assim,

suas aprendizagens (SÃO PAULO, 2019a, p. 82).

O desafio não foi menor com relação às crianças maiores. Neste sentido, o apoio do Núcleo de Apoio E Acompanhamento Para Aprendizagem – NAAPA nas Escolas do Município de São Paulo do Ensino Fundamental I e II por meio da mediação de práticas fortalecedoras junto aos estudantes em ambientes da Natureza tem sido importante. A ação mediada pelo NAAPA, chamada de: “Fortalecimento das Emoções”, partiu da escuta atenta aos estudantes, que informaram a necessidade de ter maiores interações com as áreas verdes da escola. Nessas vivências, os discentes podem expressar suas emoções, falar sobre como percebem o espaço da escola e quais sugestões para seu pertencimento a partir da ocupação desse espaço como fortalecedor das experiências com ele, compreendendo como o fenômeno das re(descobertas) do espaço escolar junto à Natureza colabora para o fortalecimento emocional, corroborando para as aprendizagens.

O objetivo é refletir sobre o afetamento da pandemia de COVID-19 observado no retorno dos estudantes à escola e à necessidade de um reconectar a esse espaço. Nesse sentido, as áreas verdes na escola (Natureza) têm corroborado para o acolhimento e maior interação nas vivências sociais, caminhando para uma Educação Integral.

O Psicólogo Escolar e Psicopedagogo do NAAPA acordam ações que possibilitam o momento de escuta e fortalecimento desse coletivo. A Equipe vai até a Unidade Escolar e promove reflexões com os estudantes. A partir daí, são desenvolvidas ações diretamente com os grupos de estudantes, por meio de técnicas de rodas de conversa e dinâmicas no parque, nos bosques, o plantio, sempre conectados às áreas verdes do espaço escolar. As dinâmicas são desenvolvidas, o tema, que é levantado por propostas que venham dos estudantes, partindo das possibilidades de devir, com sugestões para atividades, com foco na aprendizagem, nas rotinas que aproximem a escola como espaço de vínculos, e as áreas da Natureza como fortalecedoras.

Como desdobramento, a Equipe NAAPA dialoga com Gestores, Supervisores, Professores e Colaboradores de Apoio, mediando questões levantadas por meio dos estudantes, para possíveis articulações referentes aos temas levantados. Assim, mediando um espaço de escuta

para com o estudante e promovendo mais pertencimento com o ambiente escolar e interações de corpo e movimento nas áreas com a natureza, como solicitado pelos próprios estudantes.

A Equipe NAAPA da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia percebe que esta ação tem proporcionado maior proximidade e parceria com a escola, por meio das devolutivas dos Gestores, Professores, Colaboradores de Apoio, Estudante, Supervisores e, também, maior interação com os estudantes e seus familiares. Também a interação entre os estudantes envolvidos, somando para vivências significativas e um espaço colaborativo entre os pares. Assim, cada escola tem um mapeamento no qual a Equipe NAAPA maneja ações ao longo do ano, corroborando com o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar e promovendo práticas de uma Rede de Proteção ativa, associado às ações que discutam Tempo, Espaços, Materiais e Interações com o meio.

Com a ação, os estudantes têm a oportunidade de experimentar vivências reflexivas em contato com áreas da Unidade Escolar além da sala de aula, promovendo o pertencimento a esses espaços verdes e à Natureza e proporcionando acolhimento social e significativo desenvolvimento na aprendizagem.

### **O que aprendemos com a pandemia?**

Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo.  
(Manoel de Barros, 2011)

O momento histórico vivido em pandemia trouxe à tona nossa essência bio-psico-socio-cultural, evidenciando a necessidade da interação com o outro nos espaços sociais e com a natureza. Os bebês, as crianças e os adolescentes continuaram aprendendo sobre a vida social e sobre cultura nos espaços vividos fora a escola. Continuaram experimentando a vida. Nas grandes periferias não houve confinamento, eles ganharam a rua, foram desemparedados e gostaram disso.

A retomada da escola como o espaço de descobertas, de exploração, de prazer, de envolvimento com o meio, a comunidade e o território é urgente! Mas não podemos achar que conseguiremos facilmente emparedá-los novamente. E é preciso que a Educação reflita sobre isso: esse modelo de educação do século XIX ainda é o melhor para nossos estudantes? “[...] a aula tradicional é um sistema obsoleto de reprodução de conteúdos que deixa a desejar naquilo que é o mais importante objetivo educacional: a humanização do indivíduo” (PACHECO, 2016, s/p.).

Isso fica mais evidente quando observamos a outras etapas de educação básica cujo ensino denominado formal e que tem ainda como modelo a “educação bancária”, enfatizada por Paulo Freire, onde se tem o professor como central no currículo, detentor do conhecimento e os estudantes como aqueles que nada sabem, enfileirados em suas carteiras em uma sala fechada, esperando para receber o conhecimento.

E a pandemia possibilitou um descortinar de olhares, um exercício reflexivo sobre os espaços externos à sala como potencializadores da ação do professor, indo para além do “mais do mesmo”, deixando com que o estudante volte a explorar a natureza para buscar respostas às suas tantas perguntas, de forma agradável, livre. Possibilitando que as interações aconteçam naturalmente, nos encontros de interesses, na alegria de aprender e questionar o mundo juntos.

O desemparedamento da primeira infância já tem sido um movimento que vem acontecendo nos últimos anos, sobretudo nos documentos oficiais, priorizando o desenvolvimento integral do bebê e da criança. A exploração livre nos espaços externos, a pesquisa, as boas perguntas que orientam as aprendizagens, a curiosidade, a criatividade.

Precisamos voltar a nos preocupar mais com a inteireza do ser humano

e menos com o futuro profissional dos nossos estudantes. A relação com seu território, com a cultura e os conhecimentos historicamente construídos através das interações precisam ser momentos de relação com o mundo, de movimento, e não de inação.

### **Considerações**

As ações que vem sendo realizadas pela Educação Paulistana e que se configuraram a partir da necessidade de olhar para os espaços externos da escola como potentes para estabelecer novas interações entre os bebês, as crianças e os adolescentes a partir da urgência causada pela pandemia, tem mostrado para a comunidade escolar a necessidade de reflexões sobre como esses espaços promovem vivências de acolhimento, de pertencimento e reconexão consigo, com o outro, com o meio e as possibilidades de interações que advém desse processo de descobertas. Possibilitando que o indivíduo possa estabelecer uma conexão com o conhecimento de forma prazerosa e não conteudista.

A reconexão com a natureza, com os espaços ao ar livre, com o território, tem favorecido o despertar para um novo jeito de fazer educação, instigando o estudante à ação e à reflexão sobre o mundo que o cerca, num exercício de humanização, a partir da internalização da cultura.

Além disso, após um longo período de confinamento, vamos aprendendo, juntos, a nossa relação íntima e necessária com o mundo natural, até mesmo para nos organizar e equilibrar nossas emoções, na construção de modos mais saudáveis e inteiros de viver. Nesse sentido, os espaços e as interações se fazem como um marcador potente no processo de ensino aprendizagem, somando para as experiências significativas quando pensamos em bebê, criança e adolescente. Ampliando o espaço de pertencimento da escola para os estudantes, aliados com as práticas pedagógicas mais interativas. Como mencionamos no decorrer da reflexão ouvir os estudantes possibilitou esse percurso de mediações e reflexões como pertencimento.

### **Referências**

BARROS, M. O Apanhador de Desperdícios. In: BARROS, M.. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. **Lei 13.935**, de 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação

de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**, Nova York: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

GOELZER, Juliana; CANCIAN. Viviane Ache; FONSECA, Karla Madrid . Turmas multi-idades na UEIIA: 11 anos de encontros, desafios e maravilhamentos com as crianças. In: CANCIAN, Viviane Ache; GOELZER, Juliana; BELING, Vivian Jamile. **Práticas formativas e pedagógicas na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. UFSM: narrativas docentes. SM: UFSM, 2019. p.99-117.

NUERNBERG, Adriano Henrique; ZANELLA, Andréa Vieira. A relação natureza e cultura: O debate antropológico e as contribuições de Vygotski. **Interação em Psicologia**, v.7, n.2, p. 81-89, 2003.

PACHECO, José Francisco de Almeida. Palestra de abertura do II Congresso de Educação SESC e SENAC. Ceará: Sistema Fecomércio CE/SESC-SENAC, 2021. Disponível em: <<https://www.fecomercio-ce.com.br/radardocomercio/uma-escola-nao-e-um-predio-escola-sao-as-pessoas-afirma-jose-pacheco/>>. Acesso em: 25 out. 2022.

PACHECO, José Francisco de Almeida. Entrevista à Fernanda Duarte, do Portal EBC, 2016. Disponível em: <<http://biblioo.info/jose-francisco>>. Acesso em: 23 out. 2022.

PESSOA, Camila Turati; COTRIN, Jane Teresinha Domingues. A formação inicial de professores à luz da psicologia histórico-cultural: constituindo saberes para uma prática crítica. **Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v.6, n.1, p.224–245, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64392>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PINHEIRO, Ricardo Lana; SILVA, Ana Paula Soares da. Apropriação do espaço e psicologia histórico-cultural: reflexões e apontamentos para possíveis aproximações. **arq. bras. psicol.**[online] Rio de Janeiro, v.70, n.3, p. 259-273, 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672018000300018](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300018)>. Acesso em: 30 out. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Orientações para retorno seguro às aulas no município de São Paulo, diante da pandemia da covid-19**. SME/SMS,



2022. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/nota\\_tecnica\\_volta\\_aulas\\_18\\_02\\_22.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/nota_tecnica_volta_aulas_18_02_22.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2022

SÃO PAULO (Cidade). **Portal Institucional do NAAPA**. SME/COPED. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/naapa/>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019a. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/51927.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

SÃO PAULO (Cidade). **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Componente Curricular: Língua Portuguesa** - 2. ed. - São Paulo: SME/COPED, 2019b. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50628.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2022.

# Capítulo 4

# **ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR E O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: CAMINHOS PARA A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**

**Augusto da Silva Ferreira  
Beatriz de Paula Souza  
Cristiane de Lima  
Danile Caetano da Silva Teixeira  
Maria Paula G. Guimarães Twiaschor**

Nesta invocação do tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa: Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: ‘Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente.

(Ailton Krenak - O futuro é ancestral)

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo explorar a bibliografia acerca do distanciamento das crianças da natureza e como o desemparedamento se apresenta como alternativa para o desenvolvimento integral e produção de saúde de crianças e adolescentes.

As experiências dos autores como Psicólogos, seja no trabalho em clínicas, escolas ou outras instituições, tem revelado um confinamento cada vez maior das crianças, adolescentes e adultos, gerando sofrimento, queixas escolares, aumento de diagnósticos e medicalização. Essas inquietações deram origem a este trabalho, na busca por aprofundar reflexões em relação a esta problemática.

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se no estudo de dois casos que abordam o desemparedamento como experiência benéfica para o aprendizado, a saúde e os vínculos socioculturais entre crianças, adolescentes e adultos. Lançaremos luz a estas experiências por meio dos conceitos, princípios e fundamentações teóricas da OQE<sup>1</sup> e de outros estudiosos sobre o assunto. A primeira experiência aconteceu em uma ONG que atende estudantes no período do contraturno escolar, em Carapicuíba - SP. A segunda experiência ocorreu em uma escola pública da periferia de São Paulo. Ambas promovem o brincar livre em espaços abertos e naturais e, portanto, são potentes dispositivos de reflexão sobre o papel da psicologia e da escola no enfrentamento do problema do emparedamento das crianças.

O trabalho irá apresentar um breve histórico da relação do ser humano com a natureza e como se deu o processo educativo dentro dessa relação. Seguirá com a contextualização sobre como a sociedade urbana foi se apartando da natureza, e como esse processo foi ressoando no campo educacional e em todos os campos da vida contemporânea. Os relatos citados estão relacionados com os princípios da OQE e podem inspirar profissionais da psicologia e educação, com exemplos de estratégias e recursos, teóricos e práticos, que se aliam às crianças e adolescentes, e também contribuem com a luta pela sobrevivência do planeta e a vida das outras espécies que o compartilham.

### **1. Breve histórico da relação ser humano-natureza-educação**

A relação ser humano-natureza varia entre as diferentes culturas. Entre os povos originários não eurocentrados, como as culturas africanas e ameríndias, por exemplo, observa-se relações de pertença, respeito e enraizamento entre os homens e a natureza. Nessas culturas, as relações se dão a partir da integração, de se perceber o homem como parte da natureza, integrado a ela. Nelas, é também possível perceber que não há uma hierarquização entre os seres, naturais, animais e humanos, todos são igualmente indispensáveis para o equilíbrio do ambiente.

---

<sup>1</sup> A Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem de atendimento psicológico a pessoas (crianças e adolescentes em sua maioria) que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar, oferecido pelo Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, coordenado pela Profa Mestra Beatriz de Paula Souza.

Já nas culturas de origem europeia, observa-se uma concepção diferente, em que o ser humano “ganha” status maior. Há uma hierarquia entre esses elementos, hierarquia que se percebe inclusive dentro de sua própria espécie.

Mas nem sempre foi assim. Basta observar, por exemplo, os gregos, para os quais as dimensões do humano eram igualmente importantes, cultivadas e desenvolvidas. A dimensão do logos - racionalidade - tinha a mesma importância que as demais dimensões: eros (corpo, dimensão sensorial), pathos (emoções, sensibilidade) e mythos (religiosidade). Todas igualmente valorizadas na educação.

Quando isso se perdeu, principalmente na cultura eurocêntrica?

No século XVIII, a partir da Revolução Industrial, nota-se uma transformação na forma de conceber o mundo, a natureza e a educação, impactando também nas formas de poder e na organização social. Segundo esta “nova” concepção, os sentimentos e a subjetividade atrapalham o pensamento, o logos. Observa-se, a partir daí, uma mudança na relação do homem com a natureza, que passa a ver os sujeitos apartados dela. A natureza passa a ser vista de maneira instrumental, algo que está para nos servir e, portanto, precisa ser dominada. A educadora ambiental Léa Tiriba<sup>2</sup> (2010) chama atenção para o fato de que, por séculos, a crença no mito da natureza infinita se disseminou. Além de nos conceder ar puro, água, terras férteis e um clima favorável, a Terra seria inesgotável em recursos para a fabricação de bens tangíveis e intangíveis. Hoje em dia, esta concepção não se sustenta, pois a exploração desenfreada dos recursos do planeta gera efeitos climáticos, vivenciados com cada vez maior intensidade ao longo do tempo.

Nesta linha de pensamento, as dimensões das sensações e das relações ficam em segundo plano, menos valorizadas, e precisam ser reprimidas. Esse modo de ver o mundo passa a organizar toda a nossa vida. Essa visão, típica da sociedade ocidentalizada em que vivemos, desconsidera outras culturas e a diversidade entre elas.

Um dos reflexos disso é a estruturação dos espaços escolares, planejados

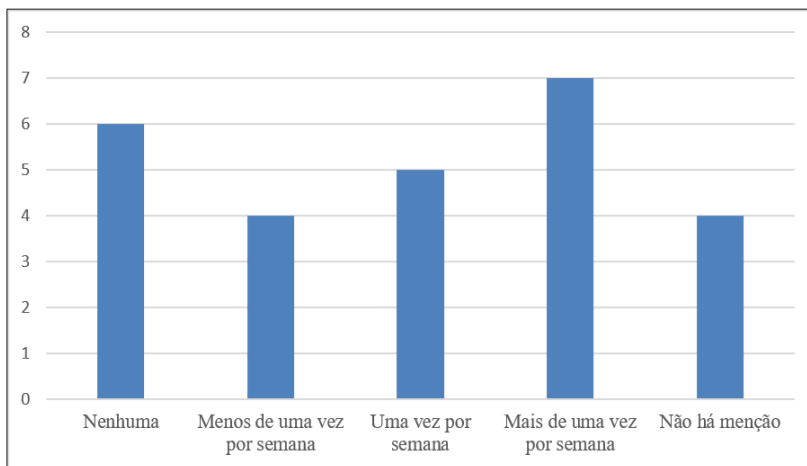
---

<sup>2</sup> Léa Tiriba é educadora ambientalista e professora na Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), onde coordena o Núcleo Infâncias, Natureza e Artes (NiNa) e o grupo de pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa).

para promover predominantemente a dimensão racional, relegando as demais dimensões - como os sentidos, corpos e sentimentos - a um segundo plano. Essa abordagem não favorece a interação entre os indivíduos, sendo o trabalho de ensinar e aprender frequentemente conduzido de maneira individualista. No entanto, é sabido que a aprendizagem ocorre por meio da interação com o outro, envolvendo experiências físicas e sensoriais. A escola, ao negligenciar as capacidades e experiências humanas de aprendizado, acaba priorizando exclusivamente a racionalidade em detrimento de um ensino integral. A vida das crianças e adolescentes tem ficado cada vez mais confinada, cada vez menos em contato com ambientes externos e com a natureza - praças, parques, hortas e bosques, entre outros.

Levantamento feito entre a população que busca atendimento em OQE na USP revela a frequência de atividades realizadas a céu aberto pelas crianças e adolescentes, fora da escola. Apesar de ser uma amostra pequena, os sinais são preocupantes. Segundo esse levantamento, 46% frequentavam espaços abertos menos de uma vez por semana, sendo que, desses, 27% nunca frequentavam esses lugares.

**Gráfico 1 - Frequência de atividades em espaços abertos fora da escola**



(Obs.: considerando que 4 não responderam, podemos pensar em total de 22)

Fonte: Souza (2022).

Outro dado que chama a atenção é o da recomendação da Organização Mundial de Saúde - OMS, sobre oferta de áreas verdes por pessoa. Recomenda-

se 7m<sup>2</sup> por pessoa. Em SP são 2,6 m<sup>2</sup>/pessoa, muito abaixo do recomendado. Sem falar que a oferta destas áreas é bastante desigual e de que o pouco que se tem, é subaproveitado por falta de zeladoria e segurança.

As consequências disso são muito grandes para a saúde física e mental e para o desenvolvimento dos seres humanos. Pode-se observar esses reflexos no aumento de obesidade, diminuição do tônus muscular, coordenação motora pouco desenvolvida das crianças e adolescentes. Outros reflexos são o aumento de queixas de sofrimento decorrido do confinamento da vida, principalmente na escola, dos que sentem necessidade do movimento. Esse sofrimento muitas vezes é invisibilizado, sendo entendido como doença ou problema e com o conseqüente aumento de diagnósticos de TDAH, hiperatividade, e da medicalização do sofrimento contemporâneo.

A sociedade precisa encontrar saídas para reverter essa situação e voltar a “fazer as pazes” com a natureza. A escola, a psicologia, as famílias e toda a comunidade precisam repensar e construir outras práticas que promovam o retorno do ser humano a um contato mais próximo com a natureza.

## **2. O problema do emparedamento da infância**

a atual separação entre as crianças e a natureza é uma crise significativa em nosso tempo, especialmente nas áreas urbanas, independentemente do tamanho da cidade. A redução das áreas verdes, somada à restrição da autonomia e liberdade das crianças nas cidades, resulta no aumento do tempo passado dentro de ambientes fechados. O mundo natural não é mais considerado como parte essencial da infância. As consequências disso são notáveis: problemas de saúde como obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Os sintomas e efeitos dessa desconexão entre crianças e natureza representam um problema sistêmico com impactos profundos em todas as gerações, especialmente em crianças (Barros, 2018).

De acordo com Espinosa (1983), as crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são, elas próprias, expressão desta mesma natureza. Mas na contemporaneidade, as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a

maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural.

Verifica-se que nas áreas urbanas o contato com o natural é ausente ou proibido. Léa Tiriba (2005) observou que raramente as crianças brincam de pés descalços em espaços abertos. Nas áreas urbanas, poucos pátios são de terra ou barro. Ela aponta também que mesmo em espaços externos, o chão comumente está revestido por cimento ou brita. A grama, onde existe, muitas vezes está acompanhada de placas “não pise na grama”, afastando ainda mais as crianças do contato com o natural. Por outro lado, quando e onde a área externa é ofertada às crianças, não há alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam.

“Para a maioria das crianças vivendo em grandes centros urbanos, há poucas áreas verdes disponíveis e a segurança é uma barreira real para explorações, vivências e brincadeiras em ambientes públicos ao ar livre. Essas crianças e suas famílias vivem em bairros onde quase tudo ao redor está pavimentado e ocupado por construções ou tráfego. Nessas comunidades, nós precisamos fazer mais do que conservar a fração de natureza que restou. Nós temos que criar mais. Os espaços escolares são um bom lugar para começar” (Tiriba, 2018, p. 34).

A estratégia de emparedamento das crianças está relacionada ao objetivo de produção de corpos dóceis de que o capitalismo necessita. De fato, o processo de estatização da sociedade, que possibilitou as condições de plena instalação do projeto capitalista, está indissolivelmente ligado ao caráter disciplinar desta sociedade (Foucault, 2009). Assim, os desequilíbrios ambientais - evidenciados num plano macropolítico - correspondem, no plano micropolítico, ao aprisionamento das crianças. Alienado da realidade natural e da realidade corporal-espiritual, o modo de funcionamento escolar contribui para o aprofundamento dessa lógica. Este é o quadro em que a sociedade se encontra e que é preciso ver transformado.

Os efeitos comuns à perda da autonomia do sujeito ressoam na escola como fracasso escolar (que se manifestam como dificuldades



em apreender conteúdos, comportamentos “disruptivos”, desinteresse e desmotivação). Diante desses efeitos, o sistema de ensino vigente direciona o olhar da instituição escolar para a necessidade de encontrar um “culpado” e responsabilizar unicamente o aluno pelo seu fracasso escolar. A escola, muitas vezes, ao se deparar com as singularidades do estudante, não olha para o contexto que gera o fracasso escolar e o individualiza. Desse modo, envia os estudantes “fracassados” aos serviços de saúde para que estes possam resolver o problema. Nesse sentido, a criança acaba sendo medicalizada, patologizada e psicologizada (Oliveira, Harayama e Viégas, 2016).

Indo na contramão desse movimento patologizante, o jornalista e especialista em *advocacy*<sup>3</sup> pela infância, Richard Louv (2016), cunhou o termo “Transtorno do Déficit de Natureza” (TDN) para se referir aos impactos negativos gerados pelo distanciamento das crianças da natureza e de oportunidades de brincar e aprender ao ar livre. O TDN não é um termo médico, mas uma forma de chamar a atenção para esta questão emergente.

Segundo o jornalista, as crianças e adolescentes, mantidos sentados e fechados em ambientes escolares ou domésticos, privados do contato direto com a natureza e de seus benefícios para a saúde física e psíquica, podem apresentar variados sintomas. Os sintomas que podem advir desta falta de contato com a natureza podem ser de ordem física – falta de movimento, obesidade ou miopia -, mental – estresse e ansiedade – ou comportamental – dificuldades de sono e hiperatividade. Esses sintomas têm sido percebidos cada vez com maior intensidade nos consultórios de pediatras, psicólogos e mesmo na escola.

### **3. O retorno à natureza como prática em psicologia e educação**

“Desemparedamento” é um conceito cunhado por Léa Tiriba que, como o próprio nome diz, descreve a necessidade de criar momentos onde as crianças possam aproveitar os espaços externos dentro e fora das escolas, incluindo em suas rotinas práticas que favoreçam atividades ao ar livre, tanto para brincar quanto para aprender. De acordo com a professora e educadora-ambientalista, a educação não acontece unicamente de modo formal, em

---

<sup>3</sup> Advocacy é uma estratégia para mudar uma política pública em nome de uma causa.

local fechado, mas, ao contrário, boa parte das descobertas e da construção de conhecimento decorrem da observação dos processos da natureza (Barros, 2018).

O desemparedamento das crianças na escola trata de estratégias que buscam expandir os horizontes da experiência infantil para além das paredes da sala de aula, integrando ambientes externos e práticas inovadoras no processo educacional, reintegrando as crianças e adolescentes à natureza.

Desemparedar não se limita a levá-los para fora, mas abrange a inclusão do brincar livre nas rotinas escolares e a busca por abordagens de ensino que consideram não apenas o aspecto intelectual, mas também os elementos físicos, sociais, culturais e emocionais. Esse tipo de estratégia educacional busca retomar o desenvolvimento integral das crianças.

Richard Louv (2016) discorre sobre o retorno à natureza como sinônimo de origem, essência, lugar equilibrado, que está distante do caos urbano, dos inúmeros estímulos visuais, sonoros e sinestésicos que nos interpelam cotidianamente, das diversas atribuições e pressões a que às pessoas urbanizadas estão submetidas nos ambientes de estudo/trabalho. Em outras palavras, Louv alude à importância do ser humano procurar “(re)conectar-se” consigo mesmo e com os demais seres vivos”. O contato com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, estimula a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de tomada de decisão e resolução de problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento completo da criança. Segundo Tiriba (2018), é necessário tornar os ambientes das escolas e seu entorno mais seguros, propícios para brincadeiras e menos poluídos, ofertando oportunidades para dar autonomia e senso de pertencimento às crianças em relação à cidade.

Para a educadora, a escola que se conecta com seu ambiente e busca compreendê-lo e transformá-lo, pode melhorar a qualidade de vida da comunidade. Instituições e programas educacionais que integram atividades ao ar livre e contato com a natureza facilitam a exploração, a conexão entre diferentes áreas de conhecimento e o desenvolvimento completo das crianças. A introdução de áreas verdes nas escolas e seus arredores oferece espaços para interação sociocultural, descanso, aprendizagem e brincadeiras com elementos naturais. De forma ampla, as áreas verdes nas escolas contribuem

para tornar as instituições mais saudáveis, diversas e mais adequadas para os educandos, educadores, para a comunidade escolar e para as cidades.

Aprendizado e natureza caminham juntos. Desemparedar as crianças significa ampliar a capacidade de conhecimento e de descobertas. É este justamente o papel das escolas. Professores, estudantes e território no qual a escola está construída devem se relacionar de forma harmônica para que a aprendizagem aconteça. Maria Isabel Barros (2018) e Léa Tiriba (2010) apontam caminhos aos educadores para se utilizarem de documentos, leis e exemplos já existentes, para que possam criar ou ampliar as estratégias de desemparedamento em suas práticas.

É importante a aproximação, também, com as ideias de Maria Amélia Pereira, a Peo, para quem a natureza deve ser considerada a grande maestra da educação, ao lado das crianças, cujo protagonismo precisa ser respeitado em todo o processo educativo (Pereira, 2019).

“A natureza carrega dentro de si um forte conteúdo simbólico na gratuidade e nas possibilidades com as quais se apresenta como fonte de inesgotáveis experiências por onde os seres humanos cumprem sua história. Ao pensarmos em abrir um espaço de educação para crianças é inadmissível não se dar atenção à presença da Natureza como o grande cenário através do qual elas movimentarão o corpo e irão conviver sensivelmente com os elementos relacionados à própria constituição da vida humana” (Pereira, 2019, p. 43).

A preocupação com a relação entre o ser humano e o ambiente se expressa em diversos documentos. Na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 225, lemos que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. A lei ainda salienta que a garantia desses direitos é dever de diversos setores da sociedade, da família e do Estado.

Já o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990), em seu Art. 4º, preconiza que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em

geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.”.

Como dito, muitos autores têm reforçado que o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar, favorece o desenvolvimento infantil, fomentando a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Além disso, esse convívio tem impactos em outros campos, como o da ética e da sensibilidade: encantar-se, ter empatia e o desenvolvimento da noção de pertencimento.

“...não podemos esquecer dos benefícios desse contato associados ao desenvolvimento socioemocional, como a empatia, a aprendizagem de cuidados consigo, com o outro e com o ambiente, e o senso de pertencimento e de interdependência. Também existe uma ligação intrínseca entre meio ambiente, saúde e qualidade de vida” (Instituto Alana, s.d.)

Faz-se necessário então ampliar a concepção de que o aprendizado se dá apenas dentro dos espaços escolares, especialmente nas sala de aula, e valorizar outros espaços da escola, internos ou ao ar livre - pátios, quintais, gramados, árvores, bibliotecas, salas de leitura - , assim como os espaços fora da escola. Todos são potencialmente territórios educativos e, portanto, espaços que podem acolher a intencionalidade pedagógica. Aprendemos e desenvolvemos estas competências vivenciando-as e exercendo-as.

Outro conceito que corrobora com a defesa do desemparedamento é o da Psicologia Ambiental.

“A Psicologia Ambiental empenha-se em investigar e compreender os processos psicossociais decorrentes das inter-relações entre as pessoas e os seus entornos sociais e físicos” (Higuchi; Kuhnen; Pato, 2019, p. 9).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento dos indivíduos se dá a partir

das interações com outras pessoas, em espaços naturais e construídos: o lugar onde moramos, os espaços de trabalho, de educação formal, como as creches, as escolas e universidades, bem como diversos espaços naturais e urbanos onde as relações socioafetivas ocorrem. Estudar as relações entre os indivíduos e o ambiente no qual estão inseridos é fundamental para entendermos os processos resultantes das interações entre as pessoas e os seus entornos sociais e físicos.

“O que está ao nosso redor não são apenas cenários externos a nós mesmos, mas parte de nossa existência como pessoa. Dessa maneira, pensar sobre as características desses lugares ressoa o ser que somos. Por isso, ao prestarmos atenção aos lugares onde estamos significa prestarmos atenção ao que somos” (Higuchi; Kuhnen; Pato, 2019, p. 10).

Como enfrentar essa realidade?

A reconexão com a natureza é essencial para reverter os efeitos negativos do confinamento das crianças e adolescentes. Ampliar os espaços de brincar e promover o contato com áreas verdes no cotidiano são passos fundamentais para isso. Importante que estratégias deste tipo estejam na pauta de educadores, gestores, psicólogos e todos os profissionais que atuam com infância e adolescência.

Visando contribuir para o debate, o presente artigo traz duas experiências positivas nas quais o desemparedamento se apresentou como estratégia eficaz de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento integral dos atendidos, além de se mostrar como importante dispositivo de produção de saúde, uma vez que valoriza a singularidade e as potências das pessoas envolvidas. São dois relatos em primeira pessoa sobre a experiência de duas das autoras com o desemparedamento: a primeira, em contexto de orientação à queixa escolar e, a segunda, em ambiente de educação infantil.

#### **4 Relatos de casos: quando atendimentos em oqe e escolas se encontram com a natureza**

#### **4.1 Experiência em uma OSC - Organização da Sociedade Civil - que atende estudantes no contraturno escolar - por Danile Caetano**

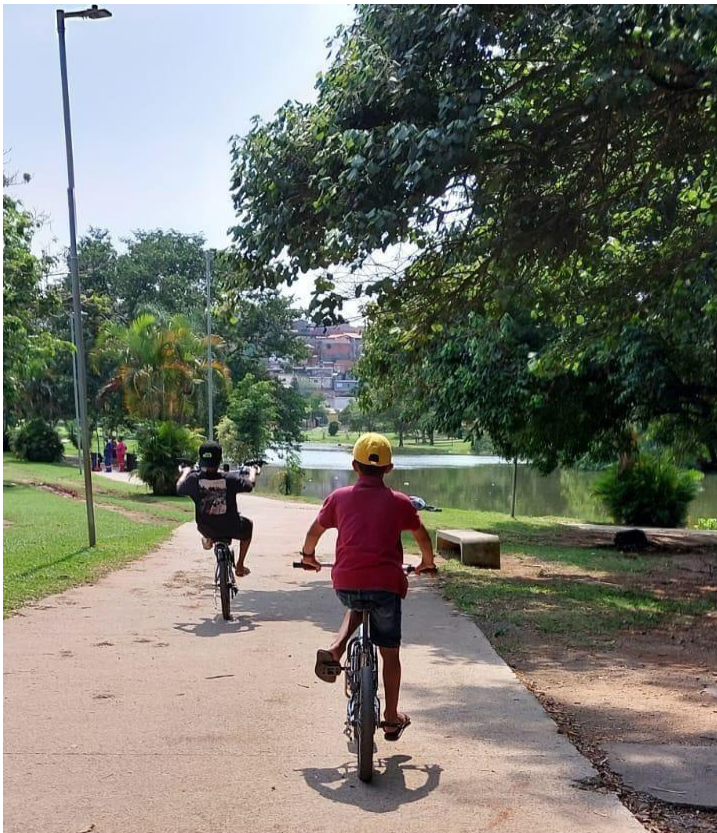
Em junho de 2023, fui convidada para atender um menino, estudante desta instituição, localizada no município de Carapicuíba, no estado de São Paulo. As atividades lá realizadas são variadas: música, literatura, dança, artes plásticas, entre outras. A queixa principal era a seguinte: Thomas (nome fictício), onze anos, não conseguia aprender a ler e escrever. Quem fez o encaminhamento foi a diretora da instituição, bastante preocupada com o estudante, que estava desanimado diante das propostas, inclusive, faltando bastante às aulas. Mesmo sem saber ler e escrever, ele estava matriculado no sexto ano de uma escola estadual do município de Carapicuíba.

Em meu primeiro encontro com Thomas, ele estava muito quieto, pouco à vontade com a situação, olhando bastante para baixo, com o boné cobrindo parte do rosto. A comunicação estava difícil, tentei trazer alguns assuntos, mas nada despertou seu interesse. Após um tempo no qual ficamos em silêncio, percebi que ele olhou para as bicicletas que estavam penduradas na parede e esboçou um sorriso. Perguntei se gostava de pedalar e, neste momento, seu olhar se iluminou e ele me olhou pela primeira vez. Então, Thomas contou que adora andar de bicicleta, que aprendeu a andar com seu pai e, inclusive, sabe realizar consertos e substituir algumas peças. Perguntei-lhe se gostaria de andar de bicicleta comigo nos nossos encontros semanais e ele gostou muito da ideia. Ao propor esta atividade, eu tinha em mente oferecer ao Thomas um espaço de expressão diferente do que ele vivencia na escola. Acreditei que andar de bicicleta, ao ar livre, em contato com a natureza presente no parque de Carapicuíba, seria um caminho propício e iluminado para que um menino pudesse confiar em meu trabalho.

Na semana seguinte, nos encontramos novamente e ele já chegou perguntando se poderíamos pedalar. Pegamos duas bicicletas e Thomas precisou encher os pneus, ajustar a altura dos bancos e mexer nos freios, para tentar consertá-los. Saímos pedalando em direção ao Parque da Aldeia de Carapicuíba, um espaço muito arborizado, com um enorme lago no meio, em volta do qual várias pessoas caminham, correm, passeiam e se exercitam de várias formas. Minhas tentativas de conversar esbarravam em monossílabos desanimados, exceto quando o assunto eram as bicicletas. Neste mesmo dia,

Thomas me levou, pedalando, até algumas árvores frutíferas e colheu ameixas para nós comermos. Ele subia nas árvores com desenvoltura, até em cima, onde estavam as frutas mais maduras. Algumas ele comeu e, as mais vistosas, me deu. Devorei com gosto! Depois de aproximadamente 40 minutos, voltamos à instituição e Thomas fez um registro do encontro: desenhou uma árvore cheia de frutos, uma bicicleta, escreveu seu nome e colocou a data. Pedi que escrevesse algo, do seu jeito, sobre o dia, e ele não quis. Pediu que eu escrevesse: “Andamos de bike e pegamos ameixa”. Escrevi e encerramos o encontro.

**Figura 1 - Thomas Andando de Bike**



Fonte: Danile Caetano

Ao longo das semanas, meus encontros com Thomas foram transcorrendo de forma a acolher ideias que foram surgindo ao longo do

processo. Por exemplo: Thomas mostrou-se muito habilidoso em relação aos consertos das bicicletas. A partir disso, surgiu o desejo de que as dez bicicletas da instituição pudessem ser consertadas e que todas as crianças pudessem participar de um grande passeio em volta do lago da aldeia, pedalando, para se divertirem ao ar livre, usufruindo de seu direito de aproveitar a natureza e os espaços públicos. Ao perceber que Thomas estava com vontade de consertar as bicicletas, cuidei para que as ferramentas e materiais pudessem estar disponíveis para que o trabalho fosse realizado. A cada conserto feito por ele, foi possível observar o quanto passou a se posicionar de forma mais confiante nos encontros: a cada êxito, mais desenvoltura para se comunicar e se expor. Inclusive, a partir do quarto encontro, depois de muito pedalarmos juntos, passou a se aventurar mais diante das minhas propostas para que escrevesse. Escolheu algumas palavras para que eu escrevesse em um papel e depois, no encontro seguinte, ele pudesse identificar. Aceitou, também, o desafio de tentar escrever algumas palavras, usando quase todas as letras do alfabeto, muito bem traçadas.

Em um dos encontros, levei uma proposta relacionada à escrita que foi a que mais o deixou entusiasmado. Apresentei um conjunto de letras do alfabeto em madeira e pedi que escolhesse sete. Ele concordou, pegou as letras e saímos juntos pedalando rumo ao Parque da Aldeia, diante do seguinte desafio, por mim proposto: observe o entorno e procure no ambiente estas letras que você escolheu. Thomas mostrou-se empenhado em procurá-las. Enquanto pedalava, buscava placas, anúncios, folhetos e outdoors nos quais pudesse encontrar o X, E, U, A, L, O e H. O passeio durou por volta de 40 minutos, nos quais ele comemorou entusiasmado os encontros com cada uma das procuradas. Foi difícil encontrar o X: demos voltas em volta do lago, rodeamos as árvores, Thomas procurou em vão em alguns folhetos pregados em bancos ou no chão. Por fim, ele teve uma ideia: pegou um giz e desenhou o X no chão. Deu risada, disse que o X já estava lá, ficou feliz por ter completado o desafio. A cada encontro, Thomas mostrou-se um pouco mais desenvolto e disposto a participar de propostas envolvendo letras.

Ao longo dos encontros, passamos a organizar de forma mais sistemática o conserto de todas as bicicletas, fazendo listas dos materiais que precisavam ser comprados e suas quantidades. Ao escrever as palavras na lista, com minha ajuda, Thomas começou a relacionar cada letra ao som que



ela representa. O fato de viver experiências significativas pedalando parecia estar abrindo espaço para que suas potências pudessem emergir. Uma das primeiras palavras que ele escreveu foi “manga”, após um longo passeio no qual colhemos frutas, comemos pitangas, experimentamos manga verde com sal, com açúcar e dividimos os frutos da colheita

com outros estudantes. O contato íntimo com a natureza - olhar, sentir, subir em árvores, colher frutas, comê-las, compartilhar com outras pessoas, sentir a diferença em seu sabor acrescentando um ou outro ingrediente - tudo isso vai ao encontro das ideias de Richard Louv, para quem o convívio com a natureza contribui para o desenvolvimento integral da criança. Em minha prática, pude observar o quanto o contato com a natureza propiciou ao Thomas transformações no sentido de sua autonomia, inclusive, seu potencial para ler e escrever ampliou-se pouco a pouco a cada encontro.

A interlocução com os educadores da instituição aconteceu de forma colaborativa e profícua. Em determinado momento do trabalho, uma das educadoras compartilhou comigo uma situação que aconteceu com Thomas que a deixou muito animada e satisfeita com as mudanças positivas que estavam surgindo. Ela contou que, após muito tempo sem falar nada nos encontros em que muitas crianças brincavam juntas, Thomas falou em um tom de voz confiante: “Eu sou bom!” Ele disse isso no contexto de uma brincadeira na qual deveria dizer algo sobre si mesmo. Ela compartilhou a história comigo com a satisfação de quem observa alguém em uma transição positiva: saindo de um lugar em que está silenciado, cabisbaixo e tristonho, para outro lugar, confiante, comunicativo e alegre.

Em determinado momento do trabalho, surgiu a ideia de que Thomas trabalhasse junto com um amigo, durante os encontros, para que pudessem ajudar um ao outro no conserto das bicicletas. Em conjunto com a equipe, consideramos que seria positivo o fato de um amigo estar presente em nossos encontros, para que fosse um parceiro tanto no caminho de aprender a ler e escrever quanto no amor pelas bicicletas. Tal parceria mostrou-se interessante para o desenvolvimento do trabalho, já que Thomas e o amigo aprenderam um com o outro, compartilharam saberes, aprofundaram a amizade e se divertiram nos encontros.

Ao falar da escola, Thomas não demonstrava interesse ou qualquer sentimento de apreço, ao contrário, dizia que seus professores são bravos, o

recreio é muito curto e, por isso, não gosta da escola. Este assunto trazia um mal estar para a conversa, na qual Thomas ia se retraindo e, rapidamente, ficava em silêncio.

Nas duas reuniões realizadas com a família, uma com a mãe e outra com o pai, eles trouxeram a preocupação de que Thomas teria algum problema que o estivesse impedindo de aprender a ler e escrever. De acordo com o relato deles, o menino apenas copiava da lousa, sem estar, de fato, alfabetizado.

Durante nossos encontros, ele aprendeu muito sobre as letras e o sistema alfabético. Começávamos o trabalho ao ar livre, em contato com as árvores, frutas, observando a paisagem do Parque da Aldeia, momentos nos quais Thomas podia estar imerso na natureza. Depois de um tempo, nos dedicávamos ao trabalho de registrar o que havia sido feito. A escrita da palavra manga, por exemplo, se deu após o momento no qual Thomas colheu e comeu a fruta; faz mais sentido registrar com palavras algo que foi sentido no corpo, a aprendizagem passa pelo corpo e, neste caso, pude viver e presenciar literalmente esta ideia. O estudante demonstrou plena capacidade de aprender. O fato de não estar alfabetizado, no caso dele, não estava relacionado a uma incapacidade pessoal, como pensavam seus pais, tampouco relacionado a problemas familiares, como afirmou a escola.

Tanto a família quanto os profissionais da OSC ficaram muito otimistas ao longo do trabalho com Thomas, pois perceberam mudanças positivas em sua atitude e passaram a olhar de outra forma para este menino, como alguém capaz de superar muitos desafios que antes pareciam difíceis demais.

#### **4.2 Experiência na CEI Vereador José Gomes de Moraes Netto - por Cristiane Lima**

Situado na Vila Brasilina, periferia sudeste da cidade de São Paulo, o Centro de Educação Infantil (CEI) Vereador José Gomes de Moraes Netto tem capacidade para atender 112 crianças de 1 a 4 anos e é reconhecido por suas práticas que respeitam a infância e fomentam o livre brincar, o desemparedamento e o aprender pela experiência.

Em 2009 tive a oportunidade de conhecer esta experiência de educação infantil. Trabalhei como pesquisadora em uma produtora de vídeos educativos e, na ocasião, precisava encontrar iniciativas na educação pública em que as crianças interagiam livremente na natureza. Em buscadores de

internet encontrei um centro de educação infantil (CEI) que havia ganhado o Prêmio Aqui se Brinca daquele ano. Em contato com o CEI, presenciei algo raro nos espaços de educação infantil até os dias atuais: crianças sendo estimuladas a brincar livremente com terra, areia e água nos espaços externos da escola. Acolhidas no desejo de subir e descer pequeno morros, explorar os cantos verdes, subir e balançar nas árvores, colher frutos e comê-los, correr livremente. Como pesquisadora da cultura da infância e do brincar, entendi que aquela cena partia de um olhar complexo sobre a educação e a infância no contemporâneo. Em diálogo com Shirley Maria de Oliveira, a coordenadora pedagógica na época, pude compreender de onde vinha aquela inspiração e quais as estratégias para se criar e sustentar uma prática inovadora para os padrões da educação brasileira daquela época (e ainda hoje).

De acordo com o relato de Shirley, no ano de 2005, com sua chegada na coordenação pedagógica, a escola iniciou um processo de mudança na rotina das crianças, estabelecendo o brincar livre, o contato com a natureza, a literatura (oral e escrita) e as cantigas tradicionais como eixos centrais do fazer pedagógico do CEI Vereador José Gomes.

A instituição se orgulha dos quatro títulos consecutivos que recebeu do Prêmio Aqui se Brinca (2008, 2009, 2010 e 2011), sendo considerada naquele período um dos 5 destaques na educação brasileira por adotar o brincar livre como metodologia central em seu fazer pedagógico. Mas nem sempre foi assim. Logo na sua chegada, Shirley observou que a rotina das educadoras ficava bastante focada em atividades de cuidado com as crianças. Muito inspirada por uma formação que havia feito no Instituto Brincante e em experiências pedagógicas de uma escola particular (Casa Redonda Centro de Estudos) e de uma OSC (OCA de Carapicuíba) - espaços que se destacam por fortalecer a cultura do brincar e do desemparedamento das crianças-, sua proposta junto a equipe foi o mergulho intenso em um processo formativo que, através de reuniões periódicas, estudos, brincadeiras, capacitações com contadores de histórias, relatos de memórias infantis das próprias educadoras, alterou o olhar da comunidade escolar sobre a infância, o brincar livre na natureza e o papel da educação no desenvolvimento integral das mesmas.

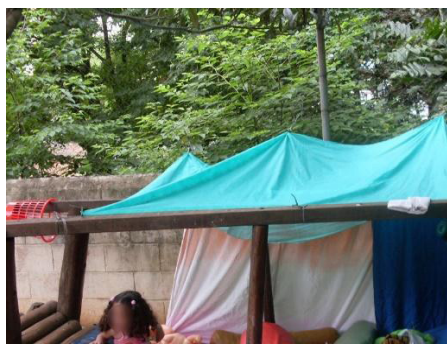
Shirley conta que foi um processo longo e de intervenções cotidianas que, aos poucos, foi encantando a todos e extrapolando o universo infantil: a equipe pedagógica abraçou a ideia de oferecer aos pequenos o espaço que

muitas delas perderam no contexto urbano: o quintal. O foco na integridade física das crianças, na tutela e guarda das mesmas, fazia com que os espaços externos fossem pouco ocupados e habitados pelos pequenos e quando o faziam tudo era muito controlado, desde os tempos (limitados) até a baixa autonomia de escolha do que fazer.

As atividades eram bastante dirigidas e limitadas ao que foi previamente pensado para cada lugar. Aos poucos o medo dos perigos dos espaços externos foi dando lugar ao encanto de vê-las experimentando e (se) pesquisando diante dos diferentes desafios físicos, do contato com os elementos da natureza, com as plantas, os gravetos, os pequenos seres vivos que encontravam pelo caminho.

Observando as crianças brincando com liberdade na área externa da escola, notei que, apesar da mesma oferecer dois playgrounds estruturados para os pequenos/as, os espaços abertos que mais os atraíam eram o bosque, as cabanas feitas em tecidos dispostos entre uma árvore e outra, a tirolesa, as caixas de papelão, pedaços de tecidos coloridos, tampas e utensílios de plástico que se transformavam em brinquedos e brincadeiras, mesas onde podiam fazer experimentos com elementos naturais, pequenos morros que subiam e desciam, além do parque de areia e do canto do abacateiro e das amoreiras. As crianças estavam sempre acompanhadas pelas professoras, mas circulavam livremente, interagindo com os maiores e/ou menores, ensinando e também aprendendo com os colegas. Me chamou atenção o fato de que aquela diversidade de espaços e elementos dispostos não geravam conflitos entre os pequenos, nem tampouco estresse nos adultos. Ao contrário, a liberdade de movimento parecia favorecer expressões singulares das mesmas e as crianças pareciam estar inteiras em suas escolhas.

Figuras 2 à 11 - Alunos da CEI em diversas atividades ao ar livre





Fonte: Shirley Oliveira

Pude notar crianças em estado contemplativo diante de pequenos bichinhos como tatu bola ou minhoca encontrados na área externa, assim como testemunhei brincadeiras coletivas onde a algazarra tomava conta e os corpos podiam se expressar livremente diante dos desafios. Compreendi que a proposta contribuía para o desenvolvimento integral e singular de cada criança. As necessidades específicas de cada corpo eram respeitadas. Em momentos de contemplação ou de movimento, de forma solitária ou acompanhada por adultos, cada corpo seguia o curso do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, acompanhadas por profissionais que compreendiam a força daquela proposta pedagógica e interagiam quando necessário.

**Figura 12 - Crianças contemplando bichinhos da natureza**



Fonte: Shirley Oliveira

Quanto às famílias, Shirley conta que no início houve resistência em relação à proposta, mas também pensou em estratégias para sensibilizá-las. Além da premiação, que ajudou a dar visibilidade à centralidade do brincar e do contato com a natureza no desenvolvimento infantil, também foi necessário ampliar o diálogo no cotidiano com as famílias, principalmente quanto ao fato das crianças voltarem com roupas sujas para casa. Foram muitas conversas de portão, encontros com famílias e reuniões falando sobre a interação na natureza ser fundamental para o desenvolvimento saudável dos pequenos. Com o tempo, saíram do papel de resistência e passaram a ser parceiras do CEI em sua proposta pedagógica, participando ativamente de diversos momentos marcantes, como por exemplo em 2017, na inauguração e manutenção do jardim “Brinquedos de Chão”, cujo nome transmite a ideia do projeto: ter esse espaço vivo e torná-lo mais do que um espaço verde, mas um lugar de interação.

**Figura 13 - Famílias participando da manutenção do jardim apelidado de “Brinquedo de chão”, no dia de sua inauguração, em 2017.**



Fonte: Blog da Escola<sup>4</sup>

### **4.3 O que essas experiências nos contam? Diálogos e aproximações com princípios da OQE**

O atendimento de crianças, jovens e adultos fora de um ambiente entre quatro paredes pode ser muito produtivo para o trabalho, pois favorece a criação e fortalecimento de vínculos entre os envolvidos, contribui para um estado de relaxamento das pessoas e faz com que se sintam bem para desenvolver diversas propostas. Ter a natureza como cenário para encontros de orientação à queixa escolar (e até mesmo o trabalho clínico) é algo possível e desejável.

A escola, por sua vez, apresenta um potencial enorme de se aliar às infâncias no processo de desemparedamento de seus corpos. Especialmente nos centros urbanos, onde telas ocupam grande parte do tempo livre das crianças e seus corpos quase sempre estão em lugares fechados e com poucos elementos naturais, a escola pode e deve cumprir seu papel social na promoção desse (re) encontro com a natureza que somos. Os relatos de experiências apresentados trazem elementos que podem ser analisados à luz dos princípios da OQE

<sup>4</sup> Disponível em <http://ceijosegomesdemoraesnetto.blogspot.com> acesso em 16 de fevereiro de 2024.



(SOUZA, 2007) e contribuir para o debate e a atuação de psicólogos frente ao fenômeno crescente de confinamento e medicalização de corpos infantis:

### **4.3.1 Oferecer espaços de expressão potentes para que uma comunicação significativa possa acontecer**

A experiência com Thomas mostrou que andar de bicicleta, ao ar livre, em contato com a natureza presente no Parque de Carapicuíba, foi um caminho propício e iluminado para que o menino pudesse confiar no trabalho da psicóloga. Ao pedalar, mostrou-se mais comunicativo e alegre, falou sobre o que gosta e o que não gosta, deu ideias para os encontros, mostrou árvores frutíferas que a profissional não conhecia, enfim, pôde se expressar de diversas formas, o que possibilitou que o vínculo fosse construído. Ao longo do trabalho, conforme foi se mostrando mais desenvolvido e confiante em suas habilidades, pediu para construir pipas durante os encontros. A atividade foi realizada com extrema desenvoltura e trouxe ainda mais potência ao estudante.

Já o relato sobre o CEI Vereador José Gomes conta sobre um ambiente escolar que compreende a importância da singularidade de cada criança no processo de desenvolvimento e oferece uma diversidade grande de possibilidades de interação e expressão para as mesmas. Trata-se de um contexto que favorece uma comunicação significativa e possibilita que a equipe do CEI conheça as potências de cada criança. Além disso, no processo formativo com as educadoras, a coordenadora, no intuito de sensibilizá-las em relação ao tema, proporcionou momentos de trocas de relatos pessoais a partir de memórias de infância das mesmas quanto ao brincar, a natureza, as cantigas brincadas e cantadas, enfatizando a importância da escola criar memórias afetivas com as crianças e mostrando o quanto o brincar livre é a linguagem universal da infância e grande aliado do desenvolvimento humano.

### **4.3.2 Abrir espaço para que as potências possam emergir e serem apropriadas**

Os passeios com Thomas no Parque de Carapicuíba foram fundamentais para que ele mostrasse sua grande desenvoltura, tanto ao andar de bike quanto ao construir pipas, situações nas quais se sentiu valorizado, forte, criativo e alegre. Esses encontros trouxeram para o menino, bem como para toda a rede na qual está inserido, uma mudança de paradigma: Thomas

deixou de ocupar apenas o lugar daquele que não sabe, não consegue e é incapaz. Ao pedalar, faz manobras complexas, alcança alta velocidade, desvia de obstáculos com desenvoltura, enfim, demonstra saber muitas coisas. Nestas ocasiões, pôde mostrar, principalmente, que habita seu corpo com prazer, uma presença sorridente e leve, muito diferente do que aparece quando ele está diante de lápis e papel. Desenvolver saúde, neste caso, seria trazer leveza, alegria e sentido também para os momentos de escrita e leitura, algo que foi conquistado, aos poucos, ao longo dos encontros.

Já na experiência do CEI Vereador José Gomes, o fato da equipe preparar os espaços externos com diversas possibilidades para que as crianças pudessem fazer escolhas e não ser dirigidas o tempo todo, em bloco, para as atividades propostas, parece ter produzido um ambiente favorável à emergência das potências (e até das dificuldades) de cada criança. Quando a liberdade de escolha passa a fazer parte da rotina das crianças, a escola fomenta a autonomia e o desenvolvimento singular de cada uma delas, auxiliando-as inclusive em seus desafios. Pode-se notar que as propostas se dão a partir de uma perspectiva de acolhimento e confiança na capacidade das crianças, características importantes em ambientes educativos que apostam no desenvolvimento humano integral.

### **4.3.3 Atenção à singularidade - os indivíduos são diversos, únicos**

Os dois relatos trazem atenção à singularidade das crianças atendidas e se opõem à padronização dos processos de trabalho. A Natureza, como os seres humanos, também é diversa e única. Portanto, trazê-la para compor o cenário de trabalho de psicólogos e educadores é algo que vai ao encontro, harmonicamente, deste princípio da OQE.

No caso do Thomas, foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho estar em constante contato com a natureza e suas diversas manifestações: frutas diferentes colhidas em diversas árvores do Parque da Aldeia, de acordo com a época em que estavam disponíveis, por exemplo, podem ser uma metáfora da própria singularidade humana. As pessoas também são idiossincráticas e se manifestam de formas diferentes dependendo do contexto, do clima, da época do ano... Observar a natureza e deixar-se influenciar por ela trouxe potência ao trabalho de orientação à queixa escolar, na medida em que possibilitou que a singularidade do atendido fosse cuidada e preservada.

No contexto educacional do CEI pode-se observar o mesmo movimento, quando sua coordenadora pedagógica, inspirada por boas práticas que conheceu, quebra com a padronização comum nos centros de educação infantil do país e propõe uma rotina onde os pequenos têm o direito à liberdade, à escolha, ao brincar livre em espaços abertos e naturais e a uma gama de atividades diversas e plurais.

#### **4.3.4 Fortalecer a rede na qual a criança está inserida**

Os dois casos revelam o fortalecimento de redes das quais as crianças fazem parte.

No caso do Thomas, falar sobre a importância de levá-lo ao parque e outros lugares ao ar livre como forma de ajudá-lo em seu desenvolvimento, na medida em que nestas situações ele se expressa melhor e pode aprofundar vínculos com os familiares de forma amorosa, foi um importante recurso para avivar esta rede. Passar tempo juntos fazendo algo agradável é, também, um jeito possível de fortalecer esta rede. Importante valorizarmos esta estratégia, já que é algo que não custa dinheiro, não precisa de investimento em tratamentos caros e inacessíveis, mas é algo relativamente simples, que muitas famílias podem fazer juntas. O pai do atendido chegou a comentar que não achava que poderia ser tão bom para o filho passear de bicicleta. Disse que ficou feliz em saber disso, porque é algo que ele mesmo poderia fazer com Thomas e, antes da conversa, achava que não havia nada que pudesse fazer para contribuir com o desenvolvimento dele.

No relato do CEI este princípio também está presente, e o identificamos quando a coordenadora pedagógica entra em contato com um curso sobre o brincar na infância e também com outras experiências de êxito na educação, é tocada por essas iniciativas e conteúdos, e inspirada a construir um processo formativo com a equipe da escola. Outro importante passo no fortalecimento da rede no CEI é a troca de conhecimentos e propostas junto a outras educadoras. Esse processo formativo, complexo e persistente, parte de uma sensibilização das mesmas em relação ao tema a partir do compartilhar e redescobrir as próprias memórias de infância, passando por ampliação de repertório sobre literatura, cancionário infantil, contação de histórias e brincadeiras. Além disso, envolver as famílias, sensibilizando-as para a importância do brincar livre, da interação com elementos naturais e das consequências, como por

exemplo, que as crianças “voltem sujas para casa”. Aos poucos, a escola passa a ter as famílias como importantes aliadas nesse processo, no qual além de valorizar também passam a participar de ações marcantes para a memória da escola. Há movimento na busca pela integralidade, na produção de saúde, alegria e aprendizados com sentido - e muitos são os atores envolvidos neste novo jeito de trabalhar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O afastamento das crianças da natureza tem sido uma preocupação crescente na sociedade moderna, à medida que os espaços naturais vêm sendo substituídos por ambientes urbanizados e tecnológicos. Esse distanciamento não apenas priva as crianças de experiências fundamentais ao seu desenvolvimento, mas também tem repercussões significativas em sua saúde mental, emocional e física.

Pesquisas têm consistentemente apontado os benefícios do contato com a natureza para o bem-estar infantil. A interação com ambientes naturais estimula a criatividade, promove a concentração e reduz os níveis de estresse e ansiedade. Além disso, proporciona oportunidades valiosas para a aprendizagem, incentivando a curiosidade e a exploração.

No entanto, é preocupante a concentração de estudos e políticas focadas apenas na primeira infância. O ensino fundamental e médio também seriam imensamente beneficiados pela integração de práticas que permitam maior contato com a natureza. Infelizmente, a falta de recursos e materiais direcionados para essas faixas etárias perpetua a desconexão entre os estudantes e os ambientes naturais. Algumas poucas experiências com adolescentes e jovens podem ser encontradas no livro “Desemparedamento da infância, a escola como lugar de encontro com a natureza” (Barros, 2018)

O movimento em direção ao “desemparedamento” emerge como uma resposta revolucionária a essa problemática. Propõe a reintegração da natureza no cotidiano escolar, não apenas por meio de aulas ao ar livre, mas também pela reconstrução de currículos que valorizem e incorporem a educação ao ar livre em todos os níveis de ensino.

Ao fortalecer essa estratégia, não apenas oferecemos às crianças e jovens oportunidades de crescimento mais integrais, mas também mitigamos

os crescentes diagnósticos de problemas de saúde mental que muitas vezes resultam da individualização de problemas coletivos, como a própria desconexão da sociedade com a natureza. Enfrentar a individualização e a medicalização dessas questões é crucial para garantir que problemas escolares temporários não sejam transformados em condições patologizadas, proporcionando, em vez disso, suporte emocional e práticas que afirmem a integralidade das crianças com a natureza no cotidiano.

Os relatos aqui apresentados evidenciam o quão potentes são o contato com a natureza e a liberdade de exploração dos espaços abertos para a relação que se estabelece entre as pessoas que desfrutam desta experiência. A possibilidade de exploração e aprendizagem que o contato com a natureza oportuniza, sem que haja a constante condução de um adulto, e a liberdade de escolhas que isso propicia, favorecem a construção da autonomia e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para que isso possa de fato acontecer, o adulto precisa intencionalmente organizar espaços e tempos que permitam essa exploração. Além disso, garantir que seu papel seja de observador e suporte neste processo, permitindo que as crianças/adolescentes possam agir livremente. É a partir deste espaço e de vivenciarem livremente o que desejam que é possível observar as suas singularidades, potencialidades, gostos e interesses.

Esses momentos favorecem o desenvolvimento das relações entre as crianças e adolescentes e também com os adultos, assim como favorecem o desenvolvimento da afetividade, do acolhimento e do cuidado. Ao vivenciar liberdade observa-se que a resistência não se apresenta, uma vez que a resistência aparece quando há controle e condução do adulto sobre as crianças/adolescentes.

O contato com a natureza favorece também o encontro consigo mesmo, com a reflexão, um mergulho para dentro de si por meio da conexão com a terra, a água e as plantas. Estar concentrado é estar com seu centro. Isso é terapêutico, é curativo.

Com a conclusão do presente estudo, ecoam as palavras de Beatriz de Paula Souza, que revelam inestimáveis bens que o convívio com a natureza desvela ao desenvolvimento humano:

“Finalizando, ocorre-me contar que nessa época de fim de ano, em que há décadas me sobrevém um misto de tensão, ansiedade e cansaço devido ao acúmulo de tarefas e proximidade de prazos finais para elas, tão comuns em nosso meio, estou calma e relaxada. Só me ocorre atribuir essa novidade à ampliação do contato com a natureza que pude introduzir no meu cotidiano. Além das situações sobre as quais tanto falei aqui, passaram a fazer parte dele almoços na horta/jardim, visitas a praças em fins de semana e a descoberta de seres como as árvores da minha rua, com quem há muito convivi sem ver e nem mesmo ter-me dado conta, antes, de que são seres vivos.” (Souza, 2018, p. 21).

O depoimento acima, esperançoso e emocionado, aponta caminhos frutíferos para o trabalho da Psicologia e da Educação. É possível relacionar tais caminhos à ideia tão simples e potente de José Saramago, presente na epígrafe do “Ensaio sobre a cegueira”: Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

## Referências

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). **Desemparedamento da Infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 8069, de 12 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 17 nov. 2023.

DINIZ, Gabriel. **O que é Advocacy e como usá-lo?**. CLP – Centro de Liderança Pública. 2019. Disponível em: [https://www.clp.org.br/o-que-e-advocacy-e-como-fazer-sc2/?utm\\_source=google%20ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=advocacy&gclid=EAIaIQobChMI0af9yanLgMVRF9IAB0u-](https://www.clp.org.br/o-que-e-advocacy-e-como-fazer-sc2/?utm_source=google%20ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=advocacy&gclid=EAIaIQobChMI0af9yanLgMVRF9IAB0u-)

## *Capítulo 4 - Orientação à queixa escolar e o desemparedamento da infância*

ANNEAAYASAAEgL1s\_D\_BwE. Acesso em: 21 nov. 2023.

ESPINOSA, Benedictus. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução Raquel Ramallete. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto (Org.); KUHNEN, Ariane (Org.); PATO, Claudia (Org.). **Psicologia Ambiental em Contextos Urbanos**. 1 ed. Florianópolis: Edições do bosque/CFH/UFSC., 2019. (Sociedade e Meio Ambiente). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196574/Livro%20Psicologia%20Ambiental%20em%20Contextos%20Urbanos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 nov. 2023.

INSTITUTO ALANA. **Aprendizagem ao Ar Livre**. Alana. Disponível em: <https://alana.org.br/glossario/aprendizagem-ao-ar-livre/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

INSTITUTO ALANA. **Desemparedar as crianças na escola**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CB1qg43k05A>. Acesso em: 16 nov. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. Tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. 1 ed. São Paulo: Aquariana, f. 201, 2016. 402 p. Tradução de: Last Child in the Woods.

OLIVEIRA, Elaine Cristina de; HARAYAMA, Rui Massato; VIÉGAS, Lygia de Sousa. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. **Revista Teias**, v. 17(45). 99–118 p, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ORIENTAÇÃO À QUEIXA ESCOLAR. Youtube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCvKNJVNi7o-nA44nH0pAjXg>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda**: Uma experiência em educação com crianças. 2 ed. São Paulo: Editora Livre, 2019.

SOUZA, Beatriz de Paula. Educação, relações humanas e natureza: descobertas a partir de experiências em uma instituição de ensino de Psicologia. **GIQE - Grupo Interinstitucional Queixa Escolar**, 2018. Disponível em: [https://www.queixaescolargiqe.com/\\_files/ugd/37b405\\_d055c60a0c6f4d5ea25e8c4cf\\_3832123.pdf](https://www.queixaescolargiqe.com/_files/ugd/37b405_d055c60a0c6f4d5ea25e8c4cf_3832123.pdf). Acesso em: 24 nov. 2023.

## Capítulo 4 - Orientação à queixa escolar e o desemparelamento da infância

SOUZA, Beatriz de Paula . **Subsídios:** Educação, saúde mental e natureza: Concepções sobre relação ser humano-natureza. Youtube. São Paulo, 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=F\\_Kc2v\\_u\\_LY&t=165s](https://www.youtube.com/watch?v=F_Kc2v_u_LY&t=165s). Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). **Orientação à Queixa Escolar**. 1 ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. *In:* I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS , n. 1. 2010. Anais [...] Belo Horizonte. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 20 nov. 2023.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Prefácio. *In:* BARROS, Maria Isabel Amando de . **Desemparelamento da infância:** A escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018, p. 6-9. Disponível em: [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparelamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparelamento_infancia.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.



# Capítulo 5

# **BAIXOS ÍNDICES DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E ENRAIZAMENTO TERRITORIAL ENTRE OS JOVENS COMO OBSTÁCULOS ÀS LUTAS AMBIENTAIS**

**Débora Bortolotti Muller**  
**Rafaela Rodrigues de Oliveira**  
**Islene Mendes**  
**Gustavo Martineli Massola**

A partir da perspectiva da Psicologia Ambiental, cujo objeto é a relação entre o ambiente sociofísico e o comportamento dos indivíduos, questionando-se como o contexto sociocultural afeta a experiência (EVANS, 2005), a relação pessoa-ambiente é tomada como um conjunto indissociável, cujos pólos se transformam e se determinam por ação recíproca (ALTMAN e ROGOFF, 1991). O ambiente físico inclui seus aspectos simbólicos e sociais (LIPMAN e HARRIS, 1980), sendo entendido como um socioambiente que incorpora tanto a história e a memória cultural de um povo, quanto dimensões políticas e espaço-temporais, caracterizando uma relação dinâmica. Desse modo, é a partir da inter-relação entre sujeito e ambiente que se faz do “espaço” - neutro, concreto e existente por si só - um “lugar”, dotado de valor e que existe em confluência com aquele que o habita e o transforma, e que ao mesmo passo é por ele transformado (CAVALCANTE e NÓBREGA, 2011). Essa perspectiva corresponde a uma visão transacional de que pessoa e ambiente constituem uma unidade indissociável, de modo a se transformarem mutuamente a partir do processo de apropriação e dos vínculos produzidos na interação. Assim, a relação entre pessoas e ambientes reporta-se à centralidade da constituição de identidades que compartilham códigos sociais, valores e sentimento de pertencimento a partir da ocupação de um determinado território. O território perde, assim, seu aspecto meramente físico para englobar aspectos culturais, que se referem às pessoas que o compartilham e incidem sobre sua identidade (SAYAGO, et.alii, 2006).

Zaoual (2006) retoma a significação simbólica do lugar ao introduzir a ideia de *homo situs*, “o homem concreto em seu espaço vivido, isto é, em seu sítio simbólico” (ZAOUAL, 2006, p. 31). O sítio simbólico constitui-se como uma caixa-preta de imaterialidade, composta de valores, saberes, crenças,

de uma caixa conceitual, preenchida por experiências e vivências tidas no lugar, e uma caixa de ferramentas, que contém as técnicas e moldes de ação referentes ao contexto: “A caixa-preta e a caixa conceitual compreendem o indivíduo situado pela materialidade e imaterialidade do local, decorrentes das experiências individuais/coletivas e das abstrações que fazem os indivíduos agirem, e tornarem-se atores da situação.” Assim, o sítio simbólico denota o sentimento de pertencimento, estabelecido pela interação social através das relações com os recursos, saberes e experiências vividas no lugar, materializando-se e definindo a relação espaço-temporal, a configuração cultural, a organização social, etc. (ZAOUAL, 2006, p. 34) Segundo Reigota (2002), “nas representações sociais de meio ambiente, podemos encontrar os conceitos científicos da forma como foram aprendidos e internalizados pelas pessoas”. As representações sociais sobre o ambiente não são, portanto, homogêneas, podendo haver divergências e multiplicidades quanto aos significados atribuídos, segundo diversos fatores que influenciam na forma como esse ambiente é apreendido e interpretado. Assim, é precisamente na imaterialidade do sítio simbólico que a participação encontra lugar para desenvolver o sentimento de pertencimento de um local.

O enraizamento (*rootedness*) abarca a relação cronológica com o lugar, vinculando-se com o passado e a tradição que sustentam o sentido de identidade pessoal (MASSOLA, 2019). Assim, “um sentido de passado positivo lhe dá raízes. Um passado positivo lhe dá um chão, provê um sentido de continuidade da vida e permite que você se conecte com a família, a tradição e sua herança cultural” (ZIMBARDO e BOYD, 2008, p. 297), enquanto o desconhecimento acerca da história e passado cultural de um lugar engendra um sentimento de não pertencimento (COUSIN, 2010). A polissemia do termo enraizamento permite referi-lo a cinco sentidos: 1) Permanência longa em um lugar; 2) Sentimento de estar “em casa”; 3) Familiaridade que decorre da frequência e recorrência; 4) Vínculo não consciente que configura o lugar enquanto “lar”, em que a personalidade funde-se com seu meio; 5) Relação com o passado tradicional do grupo habitante que sustenta a identidade pessoal (MASSOLA e SVARTMAN, 2018). Fundamentalmente, um sentido forte de enraizamento implica, simultaneamente, um forte sentimento de participação coletiva (MASSOLA e SVARTMAN, 2018).

Outro conceito interessante para se pensar sobre a relação de ação e

participação com a experiência com o lugar é a estima de lugar. Para Bomfim (2010), a Estima de Lugar é:

uma categoria socialmente construída sob uma base dialética onde se articulam a representação social do lugar (composta também da reputação e a imagem do lugar), o nível de apropriação do espaço e, portanto, de identificação que o sujeito tem com este, o estabelecimento de vínculos afetivos (enraizamento, pertença e apego ao lugar), dentre outros. A construção da Estima de Lugar apoia-se na avaliação da qualidade de habitação e uso do ambiente, isto é, segurança, limpeza, organização, sofisticação, estética, preservação ambiental, legibilidade, sinalização, acessibilidade, etc., na qualidade dos vínculos sociais de amizade e boa convivência, na imagem social do lugar perante a sociedade e, principalmente, no nível de apropriação do espaço pelo indivíduo que o estima. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 2)

A apuração desse conceito pauta-se em diversos fatores que medem a qualidade do ambiente e de seu uso, como segurança, preservação ambiental, estética, qualidade dos vínculos, acessibilidade, entre outros, que procuram aproximar-se do nível de apropriação do espaço por seus usuários (BOMFIM, 2003). Assim, a estima de lugar, enquanto um fenômeno subjetivo, procura condensar simbolicamente o significado daquele local para o seu habitante, transpassado pela dimensão da afetividade. Para sua mensuração, realizam-se os chamados mapas afetivos, definidos como “representações do espaço” que “se relacionam com qualquer ambiente como território emocional” (BOMFIM, 2003. p. 212), que transpõem o afeto como mediador central da relação pessoa-ambiente, na forma de perceber, relacionar-se e representar o lugar.

É evidente que a relação entre pessoa e ambiente, intermediada através dos processos de apropriação e enraizamento, permeia-se, assim, de representações embebidas em afetos, tanto positivos quanto negativos, dos lugares. Segundo Agnes Heller, tratam-se de sentimentos orientativos, cuja

“função primária é a orientação, sua fonte também é a experiência, o sistema de objetivação, os conhecimentos” (HELLER, 1979, p. 45). Esses sentimentos se tornam bússolas das ações dos sujeitos em seus lugares, implicando em maior ou menor participação e envolvimento com a comunidade.

O conceito de estima de lugar pode relacionar-se com o de projeto de vida (NASCIMENTO, 2013; FURLANI, 2007), o que permite enfatizar a associação entre uma experiência identitária positiva com o lugar e aspirações e perspectivas futuras de jovens, e de que forma essa relação pode se constituir como instrumentos catalisadores de ação e resistência por parte desses adolescentes (SAWAIA, 2011). Assim, permite-se contemplar como estimar um local e sua comunidade relaciona-se ao conceito de pertencimento e apropriação (BOMFIM, 2010), configurando um binômio de potencializadores de ação e autonomia para os jovens, que, estimulados pelo sentimento de pertença e estima, sentem-se implicados e incentivados a agir em processos de transformação de suas realidades:

Essa relação com o lugar, estimar o lugar, pode ser uma potência de ação (SAWAIA, 2011; SILVA, 2013) para a transformação das realidades vivenciadas por esses jovens. Afinal, não há como se pensar em mudanças no que diz respeito às vulnerabilidades sem pensar o território, logo, estimar o lugar é também proteger quem nele vive (BOMFIM, MARTINS & LINHARES, 2015).

Na medida em que a pessoa sente-se parte integrante em uma comunidade e do socioambiente, sua capacidade de agir responsabilmente sobre ele e determinar seus rumos recrudesce. Nas palavras de Simone Weil (2001, p. 43): “Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro”. A raiz irrompe, assim, não somente por sua relação com espaço e tempo, mas pela capacidade de ação sobre o socioambiente do qual somos parte. Nesse sentido, Ochoa et al. (2004) confirmam a importância do sentimento de pertencimento na motivação, na participação e no senso de ação e responsabilidade com a comunidade. Além disso, Elvas e Vargas-Moniz (2010) revelam que este sentimento

induz também maior bem-estar, satisfação e menores índices de isolamento, o que reflete o impacto mútuo gerado na inter-relação entre o ambiente e seus habitantes. Nota-se, portanto, que enraizamento e participação se alinham na medida em que a identificação e a inclusão do sujeito no ambiente abre margem para o ímpeto da transformação ou preservação do lugar. Assim, ao se pensar em estratégias de estimulação de comportamentos sustentáveis como a proteção dos territórios e a manutenção de áreas verdes, é necessário olhar para a relação constituída entre ambiente e os sujeitos que o habitam, a fim de compreender quais fatores vivenciais são influentes para o fomento ou a inibição da participação.

A respeito da participação, é possível definir pelo menos três níveis (BOBBIO, MATTEUCCI e PAQUINO, 2010): presença — uma forma menos intensa, como presença em reuniões; ativação — cumprimento de tarefas confiadas externamente, como proselitismo político; e participação em sentido estrito — “situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política” (p.888). Em nosso caso, entendemos participação ativa, por inspiração de Weil (2001) e Bobbio, Matteuci e Paquino (2010), como aquela caracterizada pela consciência de participação nas decisões coletivas da comunidade.

Massola e Svartman (2018) entendem a comunidade como uma extensão do lar em sentido ampliado, que exprime a “busca de um espaço público e coletivo que seja capaz de sustentar experiências de pertencimento (*belonginess/embeddedness*), ou seja, formas de convivência que refletem segurança, respeito e participação pessoal.” Os autores consideram também a atividade democrática como expressão livre da identidade psicossocial, que procura constituir, através de ações autônomas, projeções futuras de uma comunidade. Lewin aponta: “No grupo democrático, a ‘aceitação’ do objetivo grupal pelo membro significa que este o compreende e o faz seu” (LEWIN, 1970, p. 133). Com isso, a participação ativa torna-se essencial na produção de um espaço social sob a noção democrática de cooperação, em que haja resgate consciente do passado, reflexão presente e promova projetos futuros. Para não recorrer ao risco de uma configuração construída

sobre o engessamento do passado, sem abertura para transformação e participação, onde “o enraizamento é assim tensionado à repetição” (MASSOLA E SVARTMAN, 2018, p. 303), assemelhando-se a uma situação de dominação geradora de angústia de desesperança.

O adolecer reflete, em um de seus períodos mais críticos, a complexidade e multidimensionalidade da questão da identidade humana. Ao integrar tanto os níveis inter e intrasubjetivo quanto o sociohistórico, a adolescência desenha criticamente o desenvolvimento de um retrato de eu, permeado por sua capacidade de integração de identificações passadas com transformações, presentes e perspectivas futuras, concebendo uma unidade de si (ERIKSON, 1972; LEVISKY, 1995; BLOS, 1995).

A identidade organiza-se na confluência do individual e do social, portanto, implica o próprio eu (self) e o outro nas suas várias representações como a família, os pares, as instituições e a comunidade. A noção de identidade relaciona-se, nesse sentido, ao pertencimento e, portanto, tem um caráter ao mesmo tempo individual estrutural (quando ligado à apropriação do corpo próprio, representação de si e imagem do corpo) e social, –quando relacionada às dimensões de vinculação ao outro e territorialização (AMPARO; ALVES e CÁRDENAS, 2004, p. 12)

Considerando a significação simbólica estabelecida pelo lugar como configurante de uma identidade pautada pelo pertencimento, no *homo situs*, e a importância desta para a participação e a catalisação do senso de ação e responsabilidade por sua comunidade sociofísica, as representações tidas pelo adolescente se tornam representantes de um mundo construído pelo jovem e sede de identificações que sustentam o sentimento de pertença a um lugar no mundo:

É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (DWEEN, 1995). Enquanto processo psicossocial a construção da identidade é um modo de organizar significados que possibilita à pessoa posicionar-se enquanto ator social.

(AMPARO; ALVES e CÁRDENAS, 2004, p. 13)

A construção da identidade perpassa, assim, ao sentimento de pertencimento suscitado pela territorialidade. Bachelard (1993) afirma, no livro *Poética do Espaço*: “Eu sou o espaço onde estou”, traduzindo como a experiência que se tem do espaço marca profundamente, mesmo que imperceptivelmente, a existência do sujeito. Considerando a indissociabilidade entre quem somos e o lugar onde moramos e com o qual nos identificamos, o espaço torna-se parte de nós, de modo que somos construídos pelo lugar onde vivemos. Percebe-se, assim, a influência da participação local sobre o sentimento que o lugar suscita no sujeito, seja aquele propulsor, inibidor, conformador ou fatalista, de modo que isso possibilita pensar sobre a posição social ocupada e sua autopercepção como cidadão/cidadã.

Compreender as várias representações que o meio ambiente pode assumir nos leva a um dos objetivos básicos da Educação Ambiental: o de criar situações para que indivíduos se sintam estimulados a rever seu modo de conceber e se relacionar ecologicamente com seu entorno (TREVISOL e SOCOLOVSKI, 2000). Desse modo, articulam-se as representações sociais, a potencialidade educativa e a identificação comunitária para reforçar os aspectos positivos que já se tem a respeito do ambiente e transformando os negativos das representações (TREVISOL, 2004).

### **Participação e relação com o lugar entre jovens do Estado de São Paulo**

Ainda considerando a adolescência e juventude como fase essencial do desenvolvimento, marcada por estereótipos sociais, tida apenas como preparação para a vida adulta e com crescente importância como objeto da propaganda e estrato social consumidor, é importante enfatizar uma perspectiva transacional e não naturalizada das interações entre pessoa e meio nesta faixa etária. Simone Weil (2001) defende que a participação permite ao indivíduo sentir-se responsável pelo futuro de sua coletividade e, ao mesmo tempo, herdeiro de um passado comum, o qual engloba a memória coletiva, a cultura e o lugar, e é relacionada por alguns autores a formas de enraizamento que fomentam a apropriação espacial em nível pessoal e coletivo. Com o objetivo de investigar a participação de adolescentes e jovens nas suas vizinhanças e



seu nível de enraizamento associado, analisamos os dados de 182 participantes de 14 a 18 anos na pesquisa intitulada “Enraizamento, perspectiva temporal e participação” (Massola, 2020).

Para tal, foi realizada a aplicação online de um questionário com instrumentos sociodemográficos, escalas e perguntas dissertativas para verificar afetos pelo lugar (apego ao lugar), a importância do lugar para si (identidade de lugar), memórias e projeções sobre o futuro do lugar, relações com coletivos locais, formas de participação ativa, avaliações sobre pontos positivos e negativos do lugar, de modo a relacionar esses conteúdos e verificar aspectos predominantes e particulares no público de adolescentes e jovens respondentes. O foco da análise foi a questão: “Você sente que sua participação é importante para as decisões tomadas visando a resolução de problemas deste lugar? Por quê?”. As respostas foram classificadas entre: 1. pessoas que manifestaram confiança na importância de sua participação (os “participantes ativos”); 2. pessoas que declararam não perceber qualquer importância desta participação (os “não-participantes”); 3. e um terceiro grupo, híbrido, cujas respostas não podiam ser classificadas em um ou outro grupo (os “impedidos”). Tipicamente, essas respostas indicavam que o respondente considerava sua participação importante, mas, por razões fortuitas, via-se impedido de participar. Um exemplo dessas respostas é: “Sim, seria. Se houvesse movimentos ativos e representativos”.

De modo geral, para o grupo total respondente da pesquisa (entre 14 e 83 anos), observou-se que pessoas com elevado grau de participação local apresentavam níveis mais elevados de apego ao lugar e perspectivas temporais mais balanceadas entre passado, presente e futuro, ou voltadas para o futuro, ou seja, perspectivas não-fatalistas, segundo Martín-Baró (1998), e nem presas a um passado negativo, idealizado ou a um presente vivido hedonisticamente. Além disso, idosos e pessoas que possuíam filhos demonstraram pontuação mais alta que os demais: as diferenças são significantes, e os “participantes ativos” são mais velhos, seguidos pelos “impedidos” e depois pelos “não-participantes”.

Analisando os dados de adolescentes e jovens, podemos destacar que 72% dos respondentes eram do sexo feminino; 42% apresentaram renda domiciliar mensal maior que cinco salários mínimos vigentes na época; que eles representam apenas 11,4% dos respondentes totais da pesquisa; que entre

as queixas mais comuns desses participantes a respeito da vizinhança em que moram estão falta de segurança, excesso de barulho, iluminação precária, transporte insuficiente, drogas e sujeira na vizinhança; e, por fim, podemos destacar que, acerca da percepção da importância da sua própria participação nas atividades coletivas locais, 40% dos respondentes não participam das tomadas de decisões e 27% se sentem impedidos de exercê-la. Nas escalas, houve baixa pontuação geral nos itens de apego, identidade de lugar, e de participação comunitária, social e política. Esse conjunto de dados parece indicar um quadro desolador em que os jovens não se sentem pertencentes às coletividades existentes nos lugares em que habitam, não se sentem respeitados como participantes políticos, não desenvolvem apego afetivo por esses lugares e tampouco conseguem identificar-se com tais lugares.

Foi possível observar que quanto maior a idade, maior parece ser o enraizamento. Alguns respondentes declararam que se sentem impedidos, por serem adolescentes e morarem com seus pais, de participar, e que seus vizinhos não dão importância para suas opiniões. Também houve explicações sobre a não-participação pelo fato de os locatários de imóveis não poderem participar das reuniões de condomínios e pelo fato de bairros estudantis terem alta rotatividade de moradores, o que os impediria de tomar parte dos espaços de tomada de decisão.

(...) talvez tenhamos que considerar a possibilidade de que, numa época em que o consumo se volta preferencialmente aos mais jovens e em que eles se tornaram motores da inovação tecnológica e cultural, ainda estejamos às voltas com o ageísmo, o preconceito relacionado à idade, que marcou a geração anterior a maio de 1968. (MASSOLA, 2019, p. 188)

A partir da pesquisa realizada e refletindo sobre as relações sociais estruturalmente definidas, é possível identificar uma dialética entre a visão (de fora) dos jovens como próximos cidadãos responsáveis pelo futuro, e a sensação (de dentro) dos jovens de que não possuem reconhecimento e possibilidades de participação. O estereótipo de “rebeldia” ligado a essa faixa etária aparentemente reforça, nos alvos, o desejo de mudar de região, a baixa conexão com o lugar e a impotência nas transformações. Assim, podemos

inferir que a baixa pontuação nos itens indica um baixo nível de enraizamento e se relaciona a uma percepção de ausência de pleno exercício da cidadania, que contrasta com sua centralidade como consumidores e objetos da propaganda.

É digno de nota que a pesquisa encontrou meios de avaliar a importância da participação para a formação de vínculos com o lugar, muitas vezes considerados essenciais para o sucesso das lutas ambientais. Ao mesmo tempo, esses vínculos são considerados por muitos autores como uma necessidade psicossocial, ou seja, como algo sentido como importante pelas pessoas e constitutivo de sua identidade. No campo da Psicologia Ambiental, é relevante pensar em conceitos mais abrangentes a respeito das relações entre pessoas e ambientes, bem como propor definições práticas e contextualizadas a respeito de participação local.

### **Considerações finais**

Admitindo a relação com o socioambiente como uma experiência existencialmente fundamental, relacionada à identidade psicossocial, à permanência e ao sentir-se em casa, podemos aproximar a participação política dos adolescentes com o sentimento de enraizamento associado a este comportamento, de modo a explorar a importância da possibilidade de participação em termos de vinculação e manutenção do lugar e de formação de perspectivas futuras e coletivas.

Partindo do pressuposto que o enraizamento depende de uma relação cronológica com o lugar (TERKENLI, 1995), na qual o indivíduo enraizado pode tanto vincular-se com o passado tradicional e cultural, quanto fomentar um sentido de identidade pautada em uma perspectiva futura compartilhada com os membros da comunidade desse lugar, o trabalho procurou investigar as condições que podem impulsionar ou inibir participações, e, conseqüentemente, engendrar ou barrar o sentimento de enraizamento como uma necessidade psicossocial. Nesse sentido, pretende-se encarar o enraizamento e a sensação de pertencimento como um fenômeno multicausal, vinculado a um lugar identitário, que se relaciona ao baixo aproveitamento observado na participação de tomadas de decisão por adolescentes e jovens.

Sob este horizonte, pretende-se então não recair em individualizações

das causas do sentimento de pertencimento dos adolescentes, mas abrir-se para cenários que articulem este sentimento com o ambiente integral e com o contexto sociocultural de que fazem parte, através de uma prática que inclui as dimensões política, institucional, ambiental e relacional. É interessante notar que os aspectos negativos evidenciados nos primeiros resultados da pesquisa podem ser trabalhados com enfoque específico de forma a se tornarem potencialidades para uma implicação ético-política desses jovens, visto que eles não estão alheios ao que acontece onde vivem.

O ponto de virada está em tomar a questão numa perspectiva situacional, deixando de lado uma análise individual que tende a culpabilizar o adolescente, desconsiderando o contexto de construção de identidade em que está inserido - por exemplo, o tipo de representação que os adolescentes têm sobre si mesmos (autopercepção), sua família, os vínculos entre pares e as referências institucionais. A partir dessa posição, podemos oferecer estratégias e intervenções que objetivem a promoção de resiliência, de potencial de ação e diminuição de possíveis vulnerabilidades nos contextos de vivências de risco psicossocial neste grupo (AMPARO; ALVES e CÁRDENAS, 2004).

A promoção da mobilização política local procura nutrir, dessa forma, referência a uma identidade social pautada no senso de lugar (“*sense of place*”). Trata-se de tornar o ambiente natural um lugar de proteção, em que os jovens possam sentir-se parte de uma comunidade, no sentido de extensão de um lar, assumindo-se herdeiros de seus tesouros, autores emancipados de sua história e protagonistas de suas transformações.

## Referências

ALTMAN, I.; ROGOFF, B. World views in psychology: Trait, interactional, organismic and transactional perspectives. Em D. D. Stokols & I. Altman (Orgs.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-40). Nova Iorque: Wiley, 1991.

AMPARO, A. M.; ALVES, P. B.; CARDENAS, C. J. Pertencimento e identidade em adolescentes em situação de risco de Brasília. *Rev. Bras. Cresc Desenv Hum*, São Paulo, 14(1), 11-20, 2004.

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

BLOS, P. Adolescência: uma interpretação psicanalítica. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.). Dicionário de. Política. 12.ed. Brasília: LGE Editora/Editora UnB, 2010.

BOMFIM, Z. Á. C. Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOMFIM, Z. Á. C., MARTINS, A. K. da S.; LINHARES, D. Estimar os jovens é estimar a escola, o bairro e a comunidade. Em F. V. Machado, G. Massola & M. A. T. Ribeiro (Org.). Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos: Estado, Ambiente e Movimentos Sociais (1a ed., pp. 284-302). Florianópolis: Edições do Bosque CFH/UFSC, v. VIII, 2015.

BOMFIM, Z. Á. C. Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CAVALCANTE, Sylvia; NÓBREGA, Lana Mara Andrade. Espaço e Lugar. Em: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. Temas básicos em psicologia ambiental. Petrópolis: Vozes, 2011.

COUSIN, C. S. Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

ELVAS, S.; VARGAS-MONIZ, M. Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*. 28. 451-464. 10.14417/ap.312. 2010

ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

EVANS, G. A importância do ambiente físico. *Psicologia USP*, 16(1-2), 47-52. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642005000100007>

FURLANI, D. D. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. Dissertação de Mestrado, Centro

de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

HELLER, A. Teoría de Los Sentimientos. Madrid: Editorial Fontamara, 1979.

LEVISKY, D. Adolescência: reflexões psicanalíticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEWIN, K. (1970). Moral e perspectiva temporal. In G. W. Lewin (Org.), Problemas de dinâmica de grupo (pp. 119-140). São Paulo: Cultrix.

LIPMAN, A.; HARRIS, H. Environmental Psychology - a sterile research enterprise? Built Environment, 6 (1), 68-74. 1980

Martín-Baró (1998). Fatalismo como identidad cognitiva. In Blanco, A. (org.) Psicología de la liberación, pp. 134-189.

MASSOLA, G. M. Enraizamento e participação: estudos a partir da psicologia ambiental. São Paulo, 2019.

MASSOLA, G. M.; SVARTMAN, B. P. Enraizamento. In Psicologia ambiental: conceitos para a leitura de relação pessoa-ambiente. Petrópolis: Vozes. 2018

NASCIMENTO, I. P. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. EccoS Revista Científica, 31, 83 - 100, 2013.

OCHOA, G. M.; OLAIZOLA HERRERO, J.; CANTERA ESPINOSA, L. M.; MONTENEGRO MARTÍNEZ, Marisela (orgs). Introducción a la psicología comunitaria (pp. 17-41). Barcelona: Editorial UOC. 2004

REIGOTA, M. El estado del arte de la educación ambiental en Brasil. Tópicos en Educación Ambiental, México, v. 4, n.11, p. 49-62, 2002

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em: B. B. Sawaia. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (11a ed., pp. 99-119). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAYAGO, D.; TARTARUGA. I. G. P; OLIVEIRA, M. M.; ECHEVERRI, R. Desenvolvimento Sustentável e Territorialidade:

identidades e tipologias (Bases conceituais e proposta metodológica). PCT/SDT/MDA-IIICA, Brasília, DF, 2006

TERKENLI, T. Home as a region. *Geographical Review*, v. 85, n. 3, p. 324-334, 1995.

TREVISOL, J. V. Os Professores e a Educação Ambiental: um estudo de representações sociais em docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Papers II Encontro do ANPPAS*. São Paulo. maio/2004. GT10; 20p, 2004.

TREVISOL, J. V.; SOCOLOVSKI, M. Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estudo de representações sociais em professores da rede municipal de ensino de Campos Novos -SC. *Revista Roteiro*. v.xxiv, n.44. Joaçaba. jul/dez.2000, 27-56p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Estima de lugar e indicadores de proteção afetiva de jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza: aportes da psicologia ambiental para a compreensão da vulnerabilidade socioambiental (2ª fase). 2013. 09 f. Projeto de Pesquisa PIBIC 2012-2013. Laboratório de Pesquisas em Psicologia Ambiental - LOCUS – Universidade Federal do Ceará, 2013.

WEIL, S. O Enraizamento. Tradução de Maria Leonor Loureiro. São Paulo, SP: EDUSC, 2001.

ZAOUAL, H. Nova Economia das Iniciativas Locais: uma introdução ao pensamento pós-global. Rio de Janeiro: DP&A; COPPE/UFRJ, 2006.

ZIMBARDO, P. G., & BOYD, J. N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>.

# **Unidade II:**

**Sobre Saúde, Saúde Mental e Natureza**



# Capítulo 6

# **NISE DA SILVEIRA E A NATUREZA NO CUIDADO COM O SOFRIMENTO PSÍQUICO**

**Laura Villares de Freitas**

Nise da Silveira é personalidade marcante na cultura brasileira. Sua vida e obra destacam-se por um conjunto de diferentes aspectos, que este texto comenta brevemente ao buscar identificar o que pode ser dito a respeito de sua relação com a natureza. Seguem inicialmente alguns dados biográficos, sintetizados sobretudo de Magaldi (2019), Mello (2015) e Melo (2007), os quais, por si, já dão uma ideia de sua força como mulher, psiquiatra, terapeuta, pensadora e cidadã. Os ateliês terapêuticos que criou no hospital psiquiátricos serão abordados em seguida, destacando-se a busca pela fundamentação de seu trabalho pioneiro, sobretudo na psicologia de Jung e na filosofia poética de Bachelard, passando por suas reflexões sobre a vida e obra de Antonin Artaud, que lhe permitiu aprofundar as relações entre psicologia e arte. Considerações sobre a dinâmica da psique e a alquimia - o trabalho com a natureza que alavancou a ciência e a própria psicologia profunda - compõem o momento seguinte do texto. A grande relevância da obra de Spinoza para o trabalho de Nise é comentada a seguir. E sua relação com animais ganha foco ao final do texto. A Natureza é presente em Nise de diferentes e complementares formas.

## **Breve biografia**

Nise nasce em 15 de fevereiro de 1905 em Maceió, e falece em 30 de outubro de 1999 no Rio de Janeiro, onde passa a maior parte de sua vida. Era filha única de pai professor e jornalista e mãe pianista. Forma-se médica pela Universidade Federal da Bahia em 1926, onde ingressou aos 16 anos tendo sido a única aluna mulher na turma, entre 157 homens. Sua dissertação para obter o título de doutora em ciências médico-cirúrgicas intitulou-se “Ensaio sobre a criminalidade da mulher no Brasil”, e nela já é possível, numa leitura cuidadosa, identificar sua preocupação, à época incipiente, em articular aspectos biológicos, sociais e psicológicos em seu referencial de trabalho, algo que pôde aprofundar nas décadas seguintes.

Casou-se com o primo Mario Magalhães da Silveira, seu primo e contemporâneo na faculdade. Combinam não ter filhos, para se dedicarem à

medicina. Ele, sanitarista que veio a falecer em 1986, escreveu sobre relações entre pobreza, desigualdade, promoção de saúde e prevenção de doenças. Mudaram-se para o Rio de Janeiro em 1927, quando morreu o pai de Nise – a mãe já havia falecido.

No Rio, Nise se engaja com os meios artístico e literário, sobretudo entre médicos. Em 1930, milita no PCB – Partido Comunista Brasileiro, sendo uma das poucas mulheres a assinar o “Manifesto dos trabalhadores intelectuais ao povo brasileiro”. Mas logo é dele expulsa, acusada de trotskismo.

Estagia na clínica neurológica de Antônio Austregésilo, especializa-se em psiquiatria e, em 1933, é aprovada para trabalhar no Hospital da Praia Vermelha, no “Serviço de Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental” que, quando lotava, transferia pacientes para o Hospital do Engenho de Dentro – este virá posterior e sucessivamente a se chamar Hospital Pedro II, Centro Psiquiátrico Pedro II e Instituto Municipal Nise da Silveira.

Em 1936, atua como médica voluntária na União Feminina Brasileira, o que lhe custa um dia na cadeia. Semanas depois, uma enfermeira a denuncia por ter livros marxistas em sua mesa de trabalho e é novamente presa. Passa então 16 meses no Presídio Frei Caneca e acaba sendo solta por falta de provas. Graciliano Ramos, também ali encarcerado, inspira-se no apelido de infância de Nise, “Caralâmpia”, para escrever “A Terra dos Meninos Pelados”, e fala sobre ela em seu livro “Memórias do Cárcere”.

Quando solta, Nise passa a viver na clandestinidade com o marido, entre Rio e Bahia, de 1936 a 1944, período em que estuda Spinoza e se encanta por suas ideias – em 1995, escreverá “Cartas a Spinoza”. É reintegrada ao serviço público em 1944 e começa a trabalhar no Hospital do Engenho de Dentro. Ao se rebelar contra as técnicas impostas aos pacientes psiquiátricos – lobotomia, eletrochoque, insulinoaterapia e confinamento – é transferida para o STOR - Setor de Terapêutica Ocupacional, então considerado de pouca relevância pelas autoridades da instituição. Nise realiza ali uma enorme transformação, ao tirar os pacientes dos serviços de manutenção e limpeza, e inaugurar ateliês de pintura e modelagem para o desabrochar da criatividade. Posteriormente cria outros ateliês, iniciando uma revolução na área de saúde mental ao propor a expressão artística como um caminho terapêutico.

Entre vários apoios significativos que seu trabalho recebeu, há Almir

Mavignier, funcionário administrativo do centro psiquiátrico que, entre 1946 e 1951, a ajuda a remontar o STOR e passa a incentivar pinturas e a agregar poetas e pintores. Em 1950, o trabalho de Nise chama a atenção de Mario Pedrosa, crítico de arte, e de Leon Degang, diretor do MAM-Museu de Arte Moderna de SP, e ambos passam a apoiá-lo. (REILY, 2012)

Em 1952, Nise funda o Museu de Imagens do Inconsciente, dedicado por um lado à preservação dos trabalhos criados nos ateliês e, por outro, a estudos e pesquisas sobre a esquizofrenia. Na década de 80, Leon Hirszman realiza uma trilogia fílmica a respeito do Museu, destacando alguns internos, seu talento artístico, suas obras, e também sua dinâmica psicológica associada à sua história de vida. (FUNARTE, 1980)

Em 1954, Nise relaciona inúmeras pinturas de clientes ao trabalho sobre mandalas escrito pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961). Escreve então para ele e iniciam uma troca de correspondência, em que ele a estimula a ir ao Congresso Internacional de Psiquiatria, em Paris.

Em dezembro de 1956, Nise funda a Casa das Palmeiras, precursora dos hospitais-dia no Brasil, em que pacientes vivendo a etapa intermediária entre a internação e a reintegração à vida na sociedade pudessem diariamente passar algumas horas. Ela constatara que a taxa de reinternações era altíssima, acima de 70%, e propôs essa nova modalidade de atendimento, que se mostrou eficaz para reduzi-la. Pioneira.

Assim como o Museu de Imagens do Inconsciente, a Casa das Palmeiras merece um estudo à parte. Inicialmente ocupava o segundo andar de um casarão. Depois de ser reconhecida como de utilidade pública em 1963, mudou-se para a o bairro da Tijuca em 1968 e para o Botafogo em 1981, onde permanece até hoje. Seu nome remete às árvores à frente do primeiro casarão e foi uma sugestão feita por artistas plásticos, logo acatada por Nise, que queria algo definitivamente diferente de “Instituto de Doenças Mentais” ou congêneres.

Nise define a Casa das Palmeiras como “um pequeno território livre” (FERREIRA, M.P. org., 2008). Ali, não se pressiona ninguém, as portas e janelas estão sempre abertas. Não há convênios, há pobreza; e liberdade. Quem ali entra, não consegue facilmente distinguir entre pacientes e membros da equipe profissional. Todos criam e lancham juntos, e o mais importante é criar um ambiente terapêutico favorável.

Voltemos a 1957, quando Nise vai ao congresso em Paris e lá ocupa cinco salas com trabalhos de seus pacientes, no contexto da exposição “A Arte e a Esquizofrenia”. Ali conhece pessoalmente Jung, que aprecia sua apresentação, sugere que ela estude mitologia e a indaga, interessado, a respeito do ambiente – físico e afetivo - onde os pacientes produziam tais pinturas.

Entre 1957 e 1958, e 1961 e 1962, Nise frequenta o Instituto C.G. Jung em Zurique, para estudos, análise com Marie Louise von Franz e supervisão com Hanna Barbara. Em 1958, cria no Rio de Janeiro o “Grupo de Estudos Carl Jung”, que coordena até sua morte. Em 1968, publica “Jung: vida e obra”. Em 1975, é aposentada compulsoriamente por idade, mas continua estudando e publicando.

É considerada uma das introdutoras do pensamento junguiano no Brasil, ao lado de Sándor Pethö e León Boaventure (MOTTA, 2010). Sua incessante busca de liberdade, aliada ao compromisso ético no contexto da saúde mental numa prática profissional revolucionária e consistente, a colocam como pioneira da humanização dos asilos e nas ideias que culminariam com a reforma psiquiátrica, desde a década de 1930. (MELO, 2007). A grandeza de seu trabalho talvez tenha demorado para ser reconhecida, mas nos últimos anos há um movimento crescente de estudos e inclusive premiação, tanto no Brasil quanto fora dela.

### **Nise e a prática terapêutica**

Seu trabalho com psicóticos e a criação de ateliês terapêuticos são os aspectos que mais se destacam na vida de Nise da Silveira. Indagada sobre o que dera sentido à sua vida, ela respondia: “O amor aos loucos”. Seguem algumas de suas contribuições, extraídas sobretudo de Silveira (s/d) e Silveira (1981).

Nise identificou três princípios a nortear seu trabalho: o afeto catalizador, as forças auto curativas e a “emoção de lidar”. Dizia-se guardiã de um espaço de liberdade e respeito pela expressão singular de cada um, num cuidado em que o fundamental é a presença afetiva, aliada aos diferentes materiais de trabalho oferecidos aos clientes (Nise preferia este termo a “pacientes”) como caminhos para expressão de sua criatividade. Os monitores (preferia este termo a “terapeutas”) seriam, uma vez dada a presença das duas

condições, catalizadores do processo de cura.

Na perspectiva junguiana, a psique como um todo tem capacidade de constantemente buscar sua autoequilibração, compensando unilateralidades e posições parciais. Para isso, conta com a formação dos símbolos, que promovem a comunicação dinâmica entre a consciência e o inconsciente, operando na direção de maior diferenciação, construção de singularidade e de um campo de consciência cada vez mais sofisticado.

Para Nise, a criatividade, definida como a pulsão configuradora de imagens, é a responsável pela cura, sobrevive mesmo em uma personalidade esfacelada, e pode desabrochar em um ambiente protegido, com liberdade, respeito e acolhimento. A criatividade é capaz de promover a aproximação de opostos, que então podem experimentar diferentes associações e novas formas.

Tais considerações embasam a importância de se poder contar com diferentes linguagens expressivas, que visam a permitir a experiência simbólica em seu potencial de elaboração de conflitos, posicionamentos, assimilação de novas percepções, sensações, ideias e afetos. Mesmo que um símbolo não se realize em grande medida, ele permanecerá presente, quiçá disfarçado de sintoma e indicando um possível caminho futuro, para quando a consciência puder então com ele se envolver. O importante não é posicionar-se contra o sintoma, buscando eliminá-lo, mas, ao contrário, ir a seu encontro e garantir-lhe a melhor expressão possível, pois ele é encarado como um símbolo frustrado naquele momento ou período. Jung valorizou muito, ao longo de sua obra, o trabalho com a imaginação, tanto para dissolver fixações quanto para desenvolver novas potencialidades.

Nise logo percebeu a importância do afeto no trabalho com seus clientes, como a força capaz de dar forma a algo em forma bruta, trazer associações que remetam a fatos da história de vida, dirigir o olhar para um futuro possível, organizar e reorganizar as imagens suscitadas. O afeto preenche o campo criado no espaço do ateliê – uma sala, um galpão, um jardim - pela presença dos monitores, dos outros usuários, do material e, inclusive, de animais de estimação. O afeto funciona ora como uma cola que une imagens, ora como uma ponte que pode trazer o paciente, por vezes mergulhado em seu inconsciente coletivo, preso em abstrações e refratário a relacionar-se com outros, de volta a uma realidade compartilhada.

Inspirada num poema de um frequentador de ateliê, Nise passou a adotar o termo “emoção de lidar” para se referir à necessidade de observar tanto o produto da criação quanto o entusiasmo e a emoção nela envolvidos. Ela enfatizava a importância de se partir do nível não verbal, onde se encontram vivências do mundo arcaico de pensamentos, emoções e impulsos fora do alcance da palavra e da razão. Neste sentido, lembro Carlos Byington (1996), analista junguiano brasileiro, que considera quatro dimensões possíveis para a constituição de um símbolo: o corpo, a natureza, a sociedade e, por fim, as ideias e emoções.

Nise considera que a teoria de Jung é a que melhor embasa o trabalho nos ateliês. Este autor valorizava dar expressão aos impulsos do inconsciente, confrontá-los e depois tentar integrá-los, apoiando-se sempre no princípio de traduzir as emoções em imagens. Objetivar imagens subjetivas é estar no caminho da cura, pois assim sua força desintegradora poderá ser, talvez, depotencializada e relacionada à consciência. Nise considera de valor sua visão a respeito do processo de individuação, seu método e suas considerações sobre as quatro funções da consciência envolvidas na tipologia, alertando que é necessário atentar para o desenvolvimento da função inferior. Por exemplo, em carta a Martha Pires Ferreira (Ferreira, 2008), ela escreveu: “Os intuitivos precisam muito exercitar sensações, sentir as coisas de um certo cotidiano e descobrir a beleza que há em todas elas”. (p.192)

Ela comenta também os cuidados com o trabalho em grupo e com o tipo de atividade condizente ao nível de sociabilidade de cada cliente – lúdico, expressivo, de cópia, artístico, artesanal, utilitário. Alerta para a necessidade de respeito ao ritmo e tempos de cada um, assim como à sua (im)possibilidade de um trabalho em colaboração. É radicalmente enfática que se deve-priorizar a ajuda aos clientes ao invés de pedir-lhes que ajudem a instituição em serviços braçais.

Em publicação sobre o STOR, Nise (s/d) elenca quatro grupos de atividades, sendo que a rigor todas são expressivas e, desde que haja envolvimento afetivo, são também terapêuticas: as que envolvem esforços típicos do trabalho (marcenaria, sapataria, encadernação, cestaria, jardinagem); as expressivas (pintura, modelagem, escultura, música, dança); as recreativas (jogos, festas, esportes, passeios) e as culturais (escola, biblioteca).

Nise sugere que ao cliente profundamente regredido se ofereçam

atividades com resultados imediatos – brincar e amassar barro, por exemplo. E alude a Séchehay que, ao trabalhar com psicóticos, valorizou o prazer no processo de desenvolvimento e criou o conceito de “realização simbólica”, afirmando que só se pode progredir pelo prazer e o afeto aliados, que os trabalhos impostos aos doentes para readaptá-los à realidade não dão bons resultados se não considerarem o interesse legítimo de cada um.

Antonin Artaud (1896-1948) chamou a atenção de Nise sobretudo pela capacidade de descrever o que ocorria em sua personalidade em situações bastante peculiares. Aos 40 anos, foi ao México, onde fez uma palestra e experimentou o peyote num ritual tradicional. Na volta à França, relatou as visões que lhe ocorreram em seus “três dias mais felizes” e acabou sendo internado como louco, em 1937. Em 1943 é transferido para outro hospital e ali recebe muitos eletrochoques, com frequência. Pede, implora, escreve cartas à direção, pedindo que parem o suposto tratamento, que não o deixava pensar, sentir ou lembrar. Sai do hospital apenas em 1946.

Não deixou de escrever ao longo desses anos e percebeu que, quando podia emergir, sua capacidade criadora estava intacta. Visitou em Paris uma exposição de van Gogh e comentou sua característica solar, que lhe saltou à vista e o inspirou a refletir sobre si. Escreveu sobre o que vivera no México com o peyote, diferenciando dois tipos de experiência: as de qualidade nobre, em que há uma ordem além da aparente desordem, que trazem uma vivência de unidade e equilíbrio de opostos; e as com tom obscuro e falso, que caracterizam a consciência adoecida. E afirma que não é o homem, mas o mundo que se tornou anormal e a psiquiatria foi inventada para perpetuar a doença, na medida em que tende a classificar todas as expressões não corriqueiras como delírios ou alucinações, assim desprezando, e por vezes mutilando, expressões simbólicas.

Nise reconhece em Artaud os dois tipos de experiência, com predomínio das de caráter universal e não necessariamente patológico. Ela afirma que, por conhecer por experiência própria tais estados, Artaud conseguiu exprimi-las com grande clareza, mostrando que alguns ditos sintomas não o são, mas constituem manifestações de estados múltiplos de desmembramento e de transformação do ser. Ao comentar a pintura do surrealista Victor Turner que representa uma gata-mulher-flor, ele elabora uma frase que se torna uma espécie de mantra para Nise: “São inumeráveis os estados do ser, e cada vez



mais perigosos.”

Jung já descrevera a pluralidade da psique. Há os dois centros, o Self – arquétipo central, inconsciente e centro do todo – e o ego – centro da consciência, há a sombra do ego e, sobretudo, todos os complexos que se constituem ao longo das experiências vividas, enraizados cada um em um diferente arquétipo e podendo ampliar-se ao ganhar novas associações, a partir de situações concretas ou por meio da imaginação. Nise valorizava e procurava respeitar a diversidade e a pluralidade de cada um.

### **Natureza, natureza da psique e a alquimia**

Jung considerava que a psique é natureza. A consciência permite movimentos de distanciamento e reflexão sobre fenômenos naturais, por vezes dando a impressão de que realiza um trabalho oposto a eles – um “opus contra natura” –, com o objetivo de conhece-los a ponto de poder dominá-los, mas isto é ilusório. Ao abordar a alquimia - prática iniciada no século I a.C. na Grécia, que floresceu nos primeiros séculos da era cristã e, mesmo tendo sofrido intensa repressão posteriormente, acabou sendo responsável por grande impulso no conhecimento das leis da natureza e na fundação da ciência como uma área na cultura –, este autor deixa patente que tal trabalho só foi possível por contar com uma atitude de aproximação, contemplação e respeito em relação à natureza – na verdade, um “opus cum natura”. Os alquimistas buscavam, com a colaboração da natureza, poder acelerar os seus processos.

Marie-Louise von Franz (1998) considera que a alquimia teve dupla origem: por um lado, a filosofia da natureza que surgiu na Grécia entre os pré-socráticos e, por outro, a tecnologia egípcia, bastante preocupada com a vida pós-morte. Juntas, as duas linhagens possibilitaram a criação de um trabalho que não separava o fator psíquico do fator material e que, por isso, acabou promovendo uma investigação tanto da matéria, seus elementos e suas interações, quanto do inconsciente coletivo.

Este texto não pretende aprofundar-se no tema da alquimia, mas, considerando o valor que ela atribuía à natureza e seus processos, assim como a grande importância que Jung, e Nise em decorrência, lhe atribuíram como área de conhecimento ancestral tanto da psicologia profunda quanto da química e da física, torna-se de grande interesse destacar alguns de seus aspectos.

O alquimista visava a decifrar e conhecer os mistérios de transformação da natureza. Tomava algo como matéria prima e cuidava da construção de um espaço protegido para submetê-lo a uma série de intervenções - criava sofisticados laboratórios, fornos e recipientes para acolher o processo e, além disso, buscava maneiras de registrar o que ocorria com a matéria bruta, em suas sucessivas operações. Numa linguagem tingida por temas religiosos, a matéria não era considerada algo produzido ou moldado pela vontade consciente de um criador, mas uma contraparte viva e feminina do criador espiritual, ela em si também uma divindade, com a mesma dignidade do pai-espiritual ou deus-criador.

Na falta de uma linguagem específica, o alquimista apelava sobretudo para imagens da natureza, que recolhia da observação das transformações nos vegetais e animais, do movimento celeste dos astros, dos efeitos da passagem do tempo sobre os corpos e materiais, e dos estados emocionais que o acometiam. Nos tratados alquímicos, há textos, desenhos, esquemas, observações, poemas, alusões.

Edinger (2004) afirma que os textos alquímicos têm muito a nos dizer sobre a natureza do opus e sobre a atitude que convém nela adotar: paciente, laboriosa, solícita, com uma coragem perseverante e uma dedicação contínua. Tratava-se de um trabalho bastante secreto e com características do que Jung assume como do religioso, isto é, do que consiste numa observação cuidadosa, em que ambos os aspectos, o objetivo e o subjetivo presentes no campo de experiência, são levados em conta, considerados conectados e de igual importância. Nesse sentido, é interessante observar que alguns alquimistas mudavam seu nome ao assinar o tratado que registrava um processo em que algo significativo tivesse ocorrido, ou seja, a transformação era reconhecida tanto na matéria quanto na sua personalidade. Era também comum que um casal – o alquimista e a soror mística - se responsabilizasse pela condução e relato das operações e seu registro, num esforço por levar em conta diferentes e complementares aspectos.

Jung já observara que numa psicoterapia profunda surgem espontaneamente imagens alquímicas para expressar as transformações na personalidade. A alquimia pode ser considerada uma anatomia da individuação. Suas operações consistem em lidar com os diferentes elementos da natureza – água, terra, fogo, ar, metal – em transformações – sublimação, dissolução,

congelamento, decantação, enegrecimento, putrefação, coniunctio, morte, gestação, nascimento, atentando para os efeitos resultantes.

Tratava-se de um trabalho cujo foco era compreender as transformações da natureza e tornar-se capaz de reproduzi-las. O alquimista, em sua ousadia, visava a atingir a imortalidade pela descoberta de algo que funcionasse como um elixir da juventude. Não será esta a motivação profunda dos cientistas até hoje? Em alguns textos alquímicos, identifica-se também a busca da pedra filosofal, que permitiria que algo se tornasse ouro, o mais nobre dos elementos, ao ser por ela tocado.

Cada tratado alquímico pode ser considerado como um manual de instruções ou uma receita que especifica os materiais, os procedimentos e os tempos necessários para que se consiga a transformação almejada. Utilizava linguagem metafórica, buscando a melhor expressão e a manutenção de um certo segredo – sobretudo quando os alquimistas passaram a ser perseguidos -, mas havia também a preocupação com poder comunicar seu trabalho a outros, com a consciência de que se estava avançando num conhecimento de grande valor. Jung ressalta que, ao final do registro das operações realizadas e dos resultados alcançados, era frequente o alquimista acrescentar, em latim, a expressão “Deo concedente”, aludindo a algo como “Se você fizer isto e isto, chegará nesse produto... se Deus conceder, permitir.” – é a base do popular “Se Deus quiser” -, protegendo-se assim de uma possível onipotência do ego frente ao Self. A alquimia era considerada uma arte em cooperação – a natureza forneceria a matéria e os conhecimentos trariam os instrumentos apropriados e o método conveniente.

Hillman (2011) também comenta que a fenomenologia alquímica fornece um embasamento imagético para a prática psicológica. E que a linguagem da alquimia é, em si, terapêutica, na medida em que, ao desliteralizar e metaforizar, permite abordar estados da alma, aspectos básicos da personalidade, recipientes e continentes para o processo, além de diferentes materiais, fontes de calor e tecnologias. Ao falar da alquimia, Jung estaria tentando reunir novamente a psique a matéria.

Hillman, ainda, elenca as supostas fontes de tecnologia para a alquimia, em que podemos reconhecer também uma relação com Nise da Silveira e sua inspiração para a criação dos ateliês no contexto do hospital psiquiátrico: a metalurgia e a joalheria (com as operações de extrair, aquecer,

derreter, forjar, temperar); o tingimento de tecidos (banhar, colorir, secar); o embalsamamento de mortos (desmembrar, esvaziar, infundir, preservar); a perfumaria e cosmética (moer, misturar, destilar, evaporar); a farmácia (distinguir, fazer tinturas, dosar, dissolver, dissecar, pulverizar); a preparação e conservação de alimentos.

Em um mundo marcado pelo desencantamento da natureza, poder dedicar-se ao trabalho com a matéria numa perspectiva curiosa, cuidadosa e observadora de si e do outro é aprender, crescer, ligar-se com dignidade a todos os aspectos que envolvem a experiência - os humanos e os não-humanos - e individualizar-se, num exercício em que a imaginação pode se dar e o mundo ser reencantado, percebido como acolhedor, vivo, ele também necessitado de cuidados e em interação constante. (HILLMAN, 2010)

Gaston Bachelard (1884-1962) foi outra significativa inspiração para Nise. Nasceu no campo francês e lá cresceu. Observou que a imaginação criadora se atrai pelos elementos da natureza e acaba encontrando maior afinidade com um deles – fogo, água, ar ou terra – e o usa como apoio. Ele próprio escreveu suas “memórias do fogo”. Além disso, valorizava as atividades manuais, tendo afirmado que nossa saúde está em nossas mãos.

Nise adota para reflexão a hierarquia entre os materiais estabelecida por Paul Sivadon, que trouxe as ideias de Bachelard para a psiquiatria, com critérios que consideram a sua maleabilidade ou resistência, e suas maiores ou menores possibilidades de transformação: Ela diz que são melhor aceitos os materiais: mais próximos à natureza (plantas, animais); os mais dóceis (barro, fibra, madeira tenra); os mais fecundos (os inúteis que podem resultar em algo agradável ou útil); os mais ‘mágicos’ (como as tintas, que podem se misturar e produzir novas cores), ou o barro e o gesso (que, úmidos, são maleáveis, mas depois endurecem e fixam formas).

Inspirada no poema de um cliente, Nise acabou formulando que seu método é a “emoção de lidar”, isto é, manipular materiais de trabalho com emoção e permitindo que ela se expresse, mesmo quando se faz algo utilitário. Há em tal posicionamento uma afinidade com Bachelard, para quem a relação entre estudar e pensar era paradoxal, um podendo se dar antes ou depois do outro. Ele abordou dois tipos de pensamento, a filosofia da descoberta científica e a filosofia da criação artística, afirmando que não há caminho que não passe pelo homem, cujo pensamento está sempre no coração da ação, o que permite

a descoberta no campo das ciências ou a criação no domínio da arte.

Ginestier (1968) conclui seu livro sobre Bachelard afirmando que ele é o filósofo da vida e do movimento, que percebe de forma aguda a riqueza do instante experienciado, o qual se destaca da inércia da duração. Para este autor, a ciência é a estética da religião e, portanto, não confronta a arte, mas a completa. E, inversamente, a arte não busca destruir a ciência, mas a potencializa. O conhecimento poético do mundo precede o conhecimento racional dos objetos, sendo a ciência fundada pelos conceitos, que acabam por negligenciar os detalhes particulares, enquanto a arte é fundada pelas imagens, que os integram. Pressionados pelos imperativos da especialização e da divisão do trabalho, Édipo e Morfeu teriam se dissociado, cada um seguindo seu caminho, afastando-se cada vez mais e provocando a trágica situação que vivemos na contemporaneidade: quem sabe não mais consola, e quem consola não mais sabe. Em uma linha de pensamento similar, Hillman (2011) afirma que o mundo perdeu sua alma e tornou-se profano, o numinoso e o singular tendo passado a se alojar no pós-morte ou na interioridade do homem, e que o que deveria ser vivido como coletivo está se tornando cada vez mais privado. O esforço, assumido tanto por Bachelard quanto por Hillman na esteira de Jung, é por reencontrar a unidade profunda que foi perdida.

Em sua busca, a partir de sua prática clínica com psicóticos e inspirada por estes autores, Nise também se volta para o estudo da sabedoria oriental. Chang (2021) comenta que ela admirava o Tao Te King, o livro de Lao-Tzu que descreve o Tao e os grandes opostos yin e yang presentes em toda a natureza, incluindo a humana. No taoísmo Nise teria encontrado a valorização da espontaneidade e do estado de espírito peculiar às crianças pequenas, que agem sem pensar, movidas por um impulso interior, o que embasa sua criatividade futura. Mas teria sido na pintura zen budista que Nise encontrou elementos que admirava pela simplicidade e profundidade: um círculo, uma montanha, uma planta, árvores e animais. Nas práticas zen budistas – tais como o cuidado com o corpo, a autodefesa, a meditação e o trabalho no campo – ela encontrava o espírito criativo se manifestando da forma mais espontânea.

### **Nise, o espaço e Spinoza**

Ao refletir sobre a importância de se atentar e cuidar do espaço onde se dariam as atividades manuais, Nise percebe que o ambiente é fundamental e,

também, que ele próprio se transforma a partir da vida do ateliê – comenta que o ápice se dava é quando seu método penetrava nos pátios, onde geralmente se observavam apenas pacientes desvitalizados e cronificados em suas patologias. Ela então parte em busca de fundamentação teórica para a relação do homem com seu espaço vivido. Em seu livro sobre a terapêutica ocupacional (s/d), destaca Minkowsky, que aborda o espaço e o tempo vividos, e traz as citações que seguem: de Merleau-Ponty, “O que garante o homem sadio contra o delírio ou alucinação não é sua crítica, é a estruturação de seu espaço.”, e de Biswanger, “A experiência da espacialidade é essencialmente determinada pelo tom afetivo dominante.”

Nessa linha de raciocínio, Nise nos remete a Héstia (FREITAS, 2005) divindade grega guardiã do espaço ao redor do fogo sagrado onde o mais importante é o estar e não o fazer algo, e se pode viver um tempo *kairós*, em que as imagens se apresentam conforme a luz oscilante do fogo, associativas, alimentos podem ser preparados, há o calor que garante o estado de moradia, de lar, o acolhimento e a sensação de ter para onde voltar. O estado psíquico regido pelas qualidades arquetípicas associadas à Héstia é condição necessária para que a experiência psíquica possa acontecer.

Um dos últimos livros de Nise, escrito em 1990, é “Cartas para Spinoza” (2020). Ela havia lido este filósofo do século XVII na década de 30, no período de prisão e clandestinidade, e o tomou como importante ponto de apoio para sua prática e fundamentação. Marco Lucchesi a teria estimulado, e Nise escreveu sete cartas, em um exercício de imaginação. Salta à vista, na leitura da obra que as reúne, sua capacidade de se colocar no lugar do filósofo e com ele buscar interlocução. Luiz Carlos Mello na sua apresentação ao livro, diz que o respeito pela singularidade de cada ser humano, aliado à filosofia de vida e à prática cotidiana de Nise, coadunava-se à percepção de uma teia invisível que une a todos e a tudo no universo, explicitada por Spinoza.

Já Lucchesi comenta que Nise, ao colocar o hospital psiquiátrico em cheque, estaria denunciando e questionando a sociedade como um todo, onde imperam a disciplina, a ordem, a exclusão do prazer, o abuso moral e a lógica do capital. Nise, ao contrapor a tudo isso, apoiada em Spinoza, a singularidade e os “inumeráveis estados do ser”, defenderia uma cultura ética. Em cartas incisivas e amorosas, tecidas pelos fios da memória pessoal e por elementos de outros autores estudados por ela – como Gebhardt e Deleuze -, Nise

traz relatos, confrontação de ideias e esperança de uma sociedade melhor. Adota a literatura como visão de mundo, propõe que, sendo o afeto o grande catalizador, se cultivem os afetos alegres e que a pintura seja experienciada como uma espécie de escafandro para a viagem pelo inconsciente.

Para Spinoza, o homem, a natureza e Deus são uma coisa só. A essência unitária entre espírito e matéria fundamenta uma ética de respeito pelas diferenças, que Nise já vivia desde sempre. Ela estranha que Jung, que propôs o conceito de “*unus mundus*”, não cite Spinoza.

Nise inicia a primeira carta dizendo “Você é mesmo singular.”, já dando o tom que permanecerá em todas: uma intimidade e a valorização tanto da singularidade quanto de um infinito universal e inatingível pela consciência – para Jung, o Self, intuído pelos grandes filósofos. E ela associa o processo de individuação à noção de liberdade intelectual, que é central em Spinoza e concebida como possível apenas se houver o conhecimento de Deus, que é, em si, natureza.

Em sua “conversa” epistolar com Spinoza, Nise sugere como subtítulo para o livro “*Ética*” a expressão “*Arte de diferenciação do modo humano*”, reconhecendo que ele, a partir de uma experiência súbita de totalidade, passou a falar da “*substância única*” – Deus - com uma infinidade de atributos presentes numa essência eterna e infinita, e, por outro lado, dos “*modos*”, estes de existência precária. Os humanos seriam “*modos*” e podem conhecer apenas dois dos atributos divinos: o pensamento (a mente) e a extensão (o corpo). Nise reconhece em Spinoza um esforço para ajudar os humanos a se diferenciarem, de maneira que possam se libertar da escravidão das paixões e atingir a beatitude.

Na segunda carta, Nise comenta a vida de Spinoza, destacando alguns aspectos: sua mãe portuguesa, o que provavelmente levou a seus primeiros balbucios serem em português, a sofrida experiência da excomunhão, inicialmente ainda em Amsterdã e depois na aldeia de Rijnsburg, seu amor pela solidão aliado à sua capacidade de fazer bons amigos, seu método de filosofar tão ligado à maneira de viver (polia lentes e pensamentos, considerava a estrutura geométrica como um apoio para a arte de pensar), sua perseverança numa meditação assídua como disciplina para alcançar estabilidade e clareza de pensamento.

Ainda nessa carta, Nise compara a visão de Spinoza da substância única e absoluta à visão de Carlos Pertuis, um de seus mais conhecidos clientes, que pintou o “planetário de Deus”, e ressalta o quanto a personalidade de Carlos se estilhou com tal vislumbre e a do filósofo, por sua vez, suportou a visão, mantendo-se coesa e buscando a seguir uma linguagem racional para expressá-la no que tinha de pensamentos, paixões e ação escravizadora, além de um desejo de liberdade.

Na terceira carta, Nise aborda o conceito spinoziano de Deus. Este tem um caráter imanente e infinito, não correspondendo à causa transitiva, como propõem a maioria das religiões monoteístas. Seu Deus não é um criador que exista separado do mundo, mas o próprio mundo é eterno e contém em si a divindade. Tudo existe em Deus e se move em Deus. A matéria não é indigna da natureza divina. A ordem e a conexão das ideias são as mesmas que a ordem e a conexão das coisas. Deus é a natureza.

Nise comenta que físicos contemporâneos, como David Bohm, aproximaram-se de tais concepções, ao conciliar a relatividade einsteiniana à física quântica. E que Jung já teria afirmado que a psique e a matéria são diferentes aspectos de uma e mesma coisa, com a esperança que as ciências naturais viessem a acessar ambos os aspectos. E ela diz que, interessada pelas conexões entre corpo e psique, deparou-se com a figura sinistra de Descartes, que teria valorizado de tal modo a razão, que afastou radicalmente os animais dos humanos, mesmo admitindo que corporalmente haja bastante semelhança. Nise critica seu curso de medicina, de orientação cartesiana, que considerava a razão e o psiquismo, em toda sua complexidade, como apenas epifenômenos de processos cerebrais.

Ela considera Spinoza mil anos-luz à frente de seu contemporâneo Descartes, ao dizer que a alma do homem é um modo do atributo do pensamento, não uma substância, que há uma unidade na natureza e, portanto, todas as coisas particulares possuem alma, uma alma específica.

No entanto, Nise se diz decepcionada com Spinoza quando este afirma que os homens têm sobre os animais um direito muito maior do que estes sobre os homens. Ela é enfática ao afirmar que todos os seres, todos os elementos da natureza, devem ser tratados com reverência, e se declara dolorosamente surpresa com o filósofo. E, no estilo que lhe é tão peculiar, em seguida na mesma carta tenta, ainda, convencê-lo: “Você, que parecia tão



hostil ao animal, tinha por companheiros de quarto dois gatos de estimação e se ocupava deles. Seriam mesmo radicais as diferenças entre o filósofo e os gatos?” (p.58).

Na quarta carta, Nise aprecia o esforço de Spinoza em objetivar ações e apetites humanos tal como se estudasse linhas, planos, corpos, num método que se apoia na geometria e não no estabelecimento de regras de conduta. Destaca a investigação da natureza dos sentimentos impulsionadores e, inversamente, do poder moderador do espírito sobre eles.

Spinoza valoriza a alegria, em oposição à tristeza. Aquela para ele consiste na passagem do homem de uma perfeição menor a uma perfeição maior e aumenta o poder de ação. A tristeza, por sua vez, provoca movimentos no sentido inverso.

O amor e o ódio estão, para ele, sempre ligados a uma causa exterior e é possível esvaziá-los, tornando claros os laços que existiam e estabeleciam uma espécie de escravidão. Nise agradece a Spinoza por descrever o processo ao final do qual os objetos ao se esvanecer permitem o advento de uma serena alegria. Por outro lado, ela confessa que acha muito difícil realizar a proposta do filósofo de levar o amor a vencer o ódio, tornando assim o amor ainda maior do que era antes de o objeto amado ter se tornado coisa odiada. Ela admira a ideia de caminhar para a perfeição pelo caminho da alegria e do prazer, sem cogitar a necessidade de mortificações e sacrifícios, mas acrescenta que sua própria experiência com o mal talvez seja bem diferente da spinoziana, por ser concreta e ter se tornado destilada e visível nos olhos de alguns humanos que conheceu.

Na quinta carta, Nise se diz surpreendida pelo fato de que a psicologia e a psicanálise não tenham se interessado mais pelas ideias de Spinoza. Destaca Groddeck, que teria se apoiado no filósofo para falar sobre um conhecimento que articula mente e corpo, e não como uma psicossomática que apenas prolonga o dualismo cartesiano. Nesta carta, Nise faz aproximações entre o pensamento freudiano e o spinoziano. Estabelece uma relação também com ideias de Pavlov, ao afirmar que, quando ainda não há a libertação das paixões, é possível o condicionamento de ideias. Enxerga também uma relação com os fenômenos parapsicológicos, já que o espírito, para Spinoza, é capaz de pressentir elementos do futuro.

Ao final da carta, Nise conta um sonho seu em que o filósofo lhe dizia que a loucura, na maioria das suas formas, é a pior forma de escravidão humana. Ela diz concordar com a afirmação, pois reconhece na loucura uma fixação na visão interior de imagens horrendas ou belas, um emaranhamento num espaço e tempo imutáveis.

Na sexta carta, Nise relaciona as ideias de Spinoza a estudos que fez a respeito do imaginário e à sua prática profissional. Aborda três tipos de imagens: as decorrentes de perturbações do corpo, rudimentares e desconexas; as relativas às coisas exteriores, consideradas percepções mesmo não escapando da influência das ideias e afecções do corpo; e as do espírito, criadas por faculdade própria da psique – estas existem em si e refletem o poder da imaginação em liberdade, independentemente das imposições exteriores.

Quanto às imagens do espírito, Nise indaga se seria possível traduzi-las em termos racionais. Ela mesma responde que o espírito erra quando toma a imaginação como algo existente no mundo exterior, mas nunca por imaginar. Considera esta questão crucial para a psicologia e a psiquiatria e manifesta sua tristeza e preocupação com o grau de repressão que se faz às figuras da imaginação. Destaca o “Movimento Surrealista” de 1924 como compensatório, mas considera que houve exagero, pois o racional e o imaginário não são intercambiáveis.

Nise comenta o esforço de Freud por abrir as portas ao inconsciente, mas critica sua técnica que consiste em traduzir tudo que advenha da imaginação a uma linguagem verbal. Considerando que este autor permaneceu preso às concepções racionalistas do final do século XIX, ela comenta que, embora o imaginário esteja efetivamente mais próximo do inconsciente do que a ordem racional, ele tem seu status próprio.

Nise defende assim sua postura, no trabalho no hospital, de sempre procurar propiciar aos doentes oportunidades para a livre expressão de seus processos imaginativos, sem buscar traduzi-los em palavras. As imagens em si seriam como autênticos retratos da atividade psíquica em processo. Ela comenta a sorte de ter conhecido Jung, que também navegava contra a corrente de seu tempo e atribuiu importância à imaginação como atividade psíquica legítima e oriunda de fundamentos básicos de toda a humanidade.

Ao longo da sétima e última carta a Spinoza, Nise comenta que se

assustou com o objetivo presente no livro “Ética”, em que o alvo principal do espírito seria a conquista da eternidade, isto é, a duração do espírito sem relação com o corpo. Ela “cobra” coerência do filósofo, que teria anteriormente afirmado que espírito e corpo são indissociáveis e uma única coisa, embora em atributos diferentes, o pensamento e a extensão, busca resposta na biografia dele e em outros de seus textos. Apela para os três gêneros de pensamento, e conclui que o terceiro admite um conhecimento parcial da essência das coisas, que é fora do tempo e do espaço não poderia ser destruído por nenhuma força da natureza (um corpo em decomposição, por exemplo).

Nise termina as cartas admitindo que Spinoza sonha alto ao admitir que uma parte do espírito seria eterna e não demarcar fronteiras entre a vida e a morte. Reconhece nele, que estudara a cabala, preocupações metafísicas, e o respeita. Por sua vez, ela própria afirma que já é uma grande conquista uma vida baseada na razão, firmeza, generosidade e ideias adequadas, em que a meditação sobre a vida, e não sobre a morte, reflita a sabedoria do homem livre.

Ambos, Spinoza e Jung, teriam se preocupado com a expressão dos afetos, que auxilia a dar sentido à vida, amplia a sensibilidade e conecta o indivíduo tanto com seus aspectos mais íntimos e pessoais quanto com os mais coletivos e comunitários. Em cada um deles Nise destaca uma preocupação que é estética.

### **Nise e os animais**

A relação com os animais, junto com as considerações sobre o trabalho nos ateliês terapêuticos, é extremamente presente na obra escrita de Nise, nas fotografias e nos depoimentos de quem conviveu com ela. Consta que ela sempre tinha um gato no colo, e que eram vários em casa e outros tantos no hospital, além dos cães. Nise chamava os gatos de mestres e seguia a reação deles a um visitante, para decidir se iria recebê-lo ou virar-lhe as costas. E teria declarado “Na próxima encarnação, se houver, quero vir como gato ou gata.” (Silveira, 1998)

Nise descreve a farra do boi como uma sessão de tortura e adverte que a tortura dos animais acaba por levar à tortura do homem, pois acaba ocorrendo uma impermeabilização da sensibilidade e o homem se torna um corpo-máquina. Propõe que se substituam os lugares das praças da farra do

boi por coretos com músicos, e aproveita para defender a música como um recurso com enorme poder para integrar opostos. (FERREIRA, 2008)

Apareceu uma cadela no Setor de Terapia Ocupacional em 1955. Foi batizada como Caralâmpia e permitiu que Nise observasse os efeitos do convívio com ela e passasse a defender a presença dos animais nos hospitais psiquiátricos. Ela os protegia e, a partir da relação afetiva que os clientes desenvolviam com eles, chegou a considerá-los coterapeutas, excelentes catalizadores de afetos incondicionais. Julgava que os cães e gatos têm estabilidade mental, algo que muitos humanos, sempre divididos, desconhecem. Além disso, podem se tornar um elo intermediário nas relações entre o monitor e o esquizofrênico, os cães em especial, transbordando grande calor, físico e afetivo. Foi notório como vários clientes, que tinham muita dificuldade em se relacionar com outras pessoas, puderam usufruir de relações com cães e gatos e, posteriormente, foram melhorando – isto é, ganhando confiança - em suas relações com médicos, monitores e o ambiente em geral. Nise descreve o exemplo do cliente que não dizia palavra alguma há tempos, mas quando um cão se machucou foi conversar com ele e depois pedir à equipe que providenciasse um remédio.

Tais observações foram registradas cuidadosamente por Nise e alguns monitores, que então descobriram vários estudos a respeito sendo realizados na França, Canadá, Suíça e Estados Unidos. Nise entrou em contato com Levinson, professor de psicologia na Universidade de Nova York, que publicara sobre cães poderem funcionar como coterapeutas, e este lhe assegurou que ocorre de um animal de estimação ser o único fio de ligação do paciente com a realidade. Ele, assim como Corson da Universidade de Ohio, que conseguira melhora no tratamento com cães de um número significativo de esquizofrênicos (28 em 30!), foram solidários a ela em algumas das inúmeras vezes nas quais seus animais sofreram ataques: comentários depreciativos e grosseiros, ordens de remoção, de transferência para serem eletrocutados, e envenenamentos. Tampouco era facilmente compreendido o sentido de seu trabalho nos ateliês e muitas vezes negavam-lhe o material necessário. Ela sempre resistia, tendo chegado a retirar folhas que constavam dos prontuários de pacientes, para que estes tivessem onde pintar.

Seu último livro foi “Gatos – a emoção de lidar” (1998). Ela o dedica a todos e a cada um de seus gatos, ali enunciando seus nomes, um a um.

Apresenta na obra uma extensa pesquisa sobre esse animal, comentando sua presença na poesia, literatura, pintura, história e mitologia.

Como dados históricos, Nise traz que os gatos, antes adorados, passaram com o advento da Inquisição a ser associados às bruxas, condenados e lançados à fogueira no século XIII. Provavelmente sua característica de independência é o que mais incomoda - os gatos não se sujeitam e não se deixam amestrar – não há gatos no circo, por exemplo.

Nise observa que, em sonhos e contos de fadas, muitas vezes são os animais que aparecem e resolvem os problemas dos humanos. E, por outro lado, também que experimentos de laboratório destacam a grande capacidade de orientação espacial dos gatos, assim como a alta qualidade de seu sono REM.

É tocante, além de elucidativo, o momento no livro em que Nise revela sua maneira sensível de lidar com situações tensas. Uma cliente da Casa das Palmeiras havia anonimamente incendiado a sala do almoxarifado, tendo ido depois sentar-se, quietinha, no andar térreo. Nise percebeu o que ocorrera e lhe relatou um mito egípcio que falava de leas que se transformavam em gata dócil, o que despertou grande interesse na cliente, tendo ela chegado a ir ao zoológico observar leas. Nise então organizou a leitura conjunta do mito pelos clientes, que se mobilizaram para dar-lhe uma linguagem teatral. Um deles o reescreveu e todos montaram uma peça, que se denominou “A Incendiária”. Ela era também uma excelente terapeuta de grupo.

Em 1973, Nise publica artigo sobre Dioniso, comentando a pujança de tal divindade, que encarna o impulso de vida natural e o desejo, tendo afinidade com vegetais e animais, podendo nestes se transformar. (Frayze-Pereira, 2003) Traz uma maneira de ser em que natureza e espírito estão juntos, o que deixou de acontecer quando o cristianismo se impôs, determinando que Cristo seria o equivalente único da polaridade espiritual e à natureza corresponderia o instintivo, a partir de então identificado com o mal e a escuridão. Nise valoriza a visão clássica grega, que cultuava tanto Apolo quanto Dioniso, assim como certos rituais mais contemporâneos que usam substâncias que podem levar a um sentimento de unidade e a uma abertura para imagens arquetípicas. (Ferreira, 2008). Ela comenta que experiências religiosas, psicodélicas e psicóticas correspondem a uma entrada no Reino das Mães - outra maneira de dizer que são regidas pelo arquétipo da Grande

Mãe - com quem os animais têm uma identidade profunda. Trata-se do poder criador do feminino, a fertilidade, os ciclos de vida e morte e renascimento, as estações. O psicótico não consegue regressar de lá, mas o religioso e o artista não-psicótico, sim. A psicopatologia se refere ao comportamento autônomo de certos conteúdos, não a eles por si.

## **Concluindo**

Percorrer aspectos da vida e obra de Nise da Silveira no contexto de um evento que destaca as relações entre a educação, a saúde mental e a natureza revelou-se como uma tarefa, além de prazerosa, de dupla face. Por um lado, disposta a garimpar o que Nise teria dito sobre a natureza, surpreendeu-me o que constatei como uma escassez. Encantaram-me fotos dela nos jardins do hospital psiquiátrico, entre cães e gatos, equipe de monitores e clientes, assim como tudo o que disse sobre os animais, mas, na maior parte do texto propriamente dito, há poucas linhas que remetem diretamente à natureza.

O mesmo se dá na obra de Jung, embora um olhar cuidadoso consiga nela identificar algumas pérolas, como considerar que o analista é um jardineiro da psique, e a seguinte definição de sonhos, presente em seu livro póstumo (JUNG, 1975): “Para mim, os sonhos são natureza e não encerram a menor intenção de enganar. Dizem o que tem a dizer da melhor maneira possível – como uma planta que cresce ou um animal que busca alimento.”

Será que me pus numa posição que metaforicamente possa ser representada como a esperar do peixe que reconheça e fale da água que o envolve e garante sua possibilidade de vida, mas é tão presente em sua experiência vivida que ele não tem como distingui-la?

Provavelmente. E aí comparece o outro lado da questão. Se por Natureza entendemos o Reino das Mães como dizia Nise, é nela que nos vemos mergulhados ao estudar a obra desta mulher. Valores como liberdade, dentro de uma ética da singularidade, pluralidade e inclusão são como moléculas da água que banha, nutre e hidrata seu trabalho cotidiano e seu pensamento teórico. A Natureza como a Grande Mãe que acolhe, sustenta e protege a vida a todo custo, garantindo experiência corporal, relacional, e o reconhecimento de processos, ritmos e ciclos, num contexto compartilhado.

Vale lembrar que Jung, ao ser apresentado às pinturas dos clientes de

Nise, perguntou pelo ambiente onde elas tinham sido feitas. A Natureza é o ambiente, que possui as possibilidades de integração de opostos, capacidade de criação intuitiva, cura, reparação e também destruição. Na relação com a natureza, a vida acontece e esta compreende inclusive uma comunicação afetiva e espontânea.

Na obra que reúne seus escritos esparsos (Ferreira, 2008), Nise afirma:

As obras eram realizadas sem qualquer influência exterior ou indução. Alguns trabalhos eram realizados em pleno contato com a beleza da natureza. Os frequentadores do ateliê levavam telas, pinceis, tintas e cavaletes. Gostavam de trabalhar ao ar livre... Podia acontecer que retratassem o que estava à volta ou desenhassem figuras do mundo onírico. (p.288)

Nas pinturas realizadas nos ateliês, aparecem muitos cenários e elementos da natureza. E é interessante que Nise, no parágrafo acima, faça alusão à beleza. A experiência da natureza traz a possibilidade, talvez em sua melhor forma, da fruição estética, que pode nos curar. Já Dostoiévski afirmara “A beleza salvará o mundo.”

Em seguida, Nise acrescenta que a pintura seria como um escafandro necessário aos mergulhos de onde trazer imagens espontâneas. Eis aqui novamente o elemento água que envolve, contém e sustenta a vida.

Acredito ser possível afirmar que se estivesse viva hoje, Nise estaria engajada com movimentos sociais de defesa do meio-ambiente articulada à saúde mental, à criatividade e à vida.

Mas não se trata de qualquer vida. Importa a vida que se percebe, ou nos casos extremos é percebida, como inserida na teia da espécie humana e, também, como singular, única, podendo interagir com outras, também singulares. O respeito de Nise em relação a cada um de seus clientes aponta na direção de uma ética de alteridade. Aliás, com qualquer ser ela se colocava em alteridade – um gato ou cachorro, um cliente, um colega, um filósofo mesmo morto, aspectos de si mesma. Busca formas de expressão singular, reconhece afinidades e diferenças, chama e comparece ao diálogo, encaminha-se na direção da criatividade.

A Natureza, vivida como espaço necessário e privilegiado de experiência, é para Nise, além da Grande Mãe que dá e sustenta a vida, também uma interlocutora singular. Trata-se de uma vida com ética e estética refinadas. Não à toa ela se dedica, já envelhecida, a escrever cartas a Spinoza, para quem Deus e a Natureza não se distinguem.

## **Referências**

BYINGTON, C.A.B. **Pedagogia Simbólica – a construção amorosa do conhecimento de ser**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

CHANG, F. **Nise e o Tao**. *Junguiana*, vol.39-1, pp.19-24, 2021.

EDINGER, E. **Anatomia da Psique – o simbolismo alquímico na psicoterapia**. São Paulo: Cultrix, 2004.

FERREIRA, M.P. **Senhora das Imagens Interiores - escritos dispersos de Nise**. Rio de Janeiro: CNB, 2008.

FRAYZE-PEREIRA, J.A. **Nise da Silveira: imagens do inconsciente entre psicologia, arte e política**. *Estudos Avançados* 17 (49), pp 197-208, 2003.

FREITAS, L.V. **O calor e a luz de Héstia: sua presença nos grupos vivenciais**. *Cadernos de Educação. Edição Especial. Comissão de Pós-Graduação da Universidade de Cuiabá: Eunic*, 2005.

FUNARTE -Instituto Nacional de Artes Plásticas. **Museu de Imagens do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

GINESTIER P. **Pour Connaître la Pensée de Bachelard**. France: Bordas, 1968.

HILLMAN, J. **Re-vento a Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HILLMAN, J. **Psicologia Alquímica**. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, C.G. **Memórias Sonhos Reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MAGALDI, F. **Uma Mania de Liberdade** - Tese de doutorado em Antropologia Social, UFRJ, 2019.



MELO, W. **Maceió é uma cidade mítica: o mito da origem em Nise da Silveira.** *Psicol. USP* 18 (1) • Mar2007 • <https://doi.org/10.1590/S0103-65642007000100006>

MELLO, L.C. **Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatria rebelde.** Rio de Janeiro: Automática Edições & Hólos, 2015.

MOTTA, A.A. **Raízes da psicologia analítica no Brasil, pessoas e contexto..** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. v. 1.

REILY, L., Silva, J.O.P e cols. **Marcas e Memórias: Almir Mavignier e o ateliê de pintura de Engenho de Dentro.** Campinas: Comedi, 2012.

SILVEIRA, N. **Terapêutica Ocupacional – Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Casa das Palmeiras, s/d/

SILVEIRA, N. **Imagens do Inconsciente.** Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.

SILVEIRA, N. **Cartas a Spinoza.** Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente & Hólos, 2020.

SILVEIRA, N. **Gatos: a emoção de lidar.** Rio de Janeiro: Leo Christiano, 1998.

VON FRANZ, M.L. **A alquimia e a imaginação ativa.** São Paulo: Cultrix, 1998.

# Capítulo 7

# **A IMPORTÂNCIA DA ARTE, DO NUTRIR E DA CONTEMPLAÇÃO DA NATUREZA PARA A CRIANÇA HOSPITALIZADA E SEUS FAMILIARES**

**Ivone Nunes da Silva Santa**

**Irene Akamine Saito**

**Karin Emília Rogenski**

**Maria Lucia Barbosa Maia dos Santos**

**Ricardo Ghelman**

A contemplação da natureza e a arteterapia com ênfase em música fundamentada na fenomenologia de Goethe e Steiner podem auxiliar os pacientes, pais e profissionais da saúde a se conectarem consigo mesmo e com o objeto proposto e durante a prática da terapia de apreciação da natureza, desprender-se das preocupações, sensações dolorosas, aparelhos eletrônicos e outras distrações (SBP, 2019).

O objetivo é acalmar, desenvolver a concentração, autoconsciência, percepção da plenitude da natureza, aguçando os sentidos para esta harmonia dos ritmos do tempo, do espaço, com conteúdo equivalente as idades biográficas de cada um e manifestar sentimentos agradáveis que auxiliem no processo de tratamento de sua doença durante o período de internação hospitalar, como se abrisse uma porta para este pensar, sentir e querer com um olhar como se fosse sempre a primeira vez, com novos paradigmas, resgatando assim o entusiasmo inerente a um ser humano saudável (ANSARI A et al., 2015).

Podemos observar cada vez mais os efeitos da urbanização, entre eles o distanciamento da natureza, a redução das áreas naturais, a poluição ambiental e a falta de segurança e qualidade dos espaços públicos ao ar livre que nos levam - adultos, jovens e crianças - a passar a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados (SBP, 2016).

Esse cenário traz um ônus muito alto para o desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes e, conseqüentemente, para a saúde do planeta, pois já se sabe que o bem-estar das crianças e jovens e a saúde da Terra são interdependentes. Diversos fatores são responsáveis pelo contexto de confinamento ao qual todos estamos sujeitos: dinâmica familiar, planejamento urbano, mobilidade, uso de eletrônicos, consumismo, desenvolvimento

econômico, desigualdade social, insegurança, violência, conservação da natureza e educação, que foram acentuados neste período de pandemia pela COVID-19. (SBP, 2019).

Cenas como essas (figura 1 e 2) ficaram apenas na memória dos seres humanos do mundo inteiro, por um período de dois anos, nos quais fomos privados da liberdade de estarmos ao ar livre, isentando um brincar criativo e uma interação com os elementos da natureza (terra, água, ar, fogo, pedra, plantas, animais etc...), privando assim a criança de uma ligação afetiva com o mundo e uma ligação com a terra conforme demonstra as figuras abaixo.

**Figura 1 - Criança ao ar livre com a Pedagoga curativa apreciando a natureza por meio dos contos de épocas ao som da kantele.**



**Figura 2 - Crianças na horta comunitária, aprendendo sobre as plantas**



**Figura 3 - Crianças da comunidade nas árvores em frente ao Hospital Universitário**



A humanidade encontra-se num limiar e precisa ter uma compreensão consciente das necessidades intrínsecas das crianças e de suas fases de desenvolvimento. Por meio da arte e a contemplação da natureza encorajamos

as pessoas ligadas às crianças a se entusiasmarem com a perspectiva de criar conscientemente um invólucro de calor e luz para suas crianças, dotando-as com a tão necessária resiliência. As crianças nos mostram qualidades que o mundo moderno precisa desenvolver: abertura para o novo; perseverança; confiança, tolerância.

Um ponto muito importante a se considerar que tem sido crescente é o uso excessivo de dispositivos eletrônicos (smartphones, tablets, computadores e videogames) em detrimento de passeios e brincadeiras ao ar livre, a pé ou de bicicleta, piqueniques ou cultivo de plantas. Esse fenômeno da intoxicação digital observamos no domicílio e também no ambiente hospitalar, tanto crianças e adolescentes quanto seus responsáveis passam boa parte do tempo imersos no mundo digital, em exposição crescente a publicidade e conteúdos tóxicos, violentos ou inadequados, o que produz efeitos impressionantes na convivência e na saúde física e mental, além da perda de contato com o mundo real e com as relações presenciais, gerando maior propensão ao sedentarismo, à obesidade e suas consequências (SBP, 2016).

Dados e indicadores da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Pesquisa TIC KIDS ONLINE – Brasil; 2017), mostram que 85% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade são usuárias de internet e que, destes, 93% acessam a rede por meio de telefones celulares, dispositivo cujo uso é cada vez mais habitual nessa faixa etária.

A Constituição brasileira, em seu Artigo 227, declara que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”; e em seu Artigo 225 expressa que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida sadia, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (CRFB, 2008).

A Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança

(UN-CRC) também prevê a garantia do direito ao lazer e à educação que desenvolvam o respeito ao meio ambiente. O Artigo 31 deste marco legal garante especificamente o direito ao brincar: “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e lazer, a participar do brincar e das atividades recreativas e a participar livremente da vida cultural e das artes”.

Por outro lado, o Artigo 29 reconhece que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de “imbuir na criança o respeito ao meio ambiente”. Em 2013, foi aprovado o Comentário Geral #17 para o Artigo 31, decorrente da preocupação do Comitê dos Direitos das Crianças da ONU - CDC com o pouco reconhecimento dado pelos governos de todo o mundo a esse direito. É importante notar que esse comentário trata também, em diversos pontos, sobre o direito de brincar na natureza, destacando a importância disso para o desenvolvimento infantil em sua análise sobre os desafios a serem considerados para o cumprimento dos direitos sob o Artigo 31: “Falta de acesso à natureza: as crianças entendem, apreciam e cuidam do mundo natural pela exposição a ele, pelo brincar autodirigido e a exploração com adultos que comunicam sua maravilha e significado.

Como estratégia de ação (metodologia do trabalho como exemplo, até nestas hortas comunitárias que estamos criando no Campus da Universidade de São Paulo.

Atendimento terapêutico educativo para crianças e jovens, de acordo com a faixa etária onde podem ser desenvolvidas atividades tais como:

Horta e jardinagem, desenhos de formas com giz de cera pintura em aquarela, modelagem, rodas de épocas, ritmos (relacionados às estações do ano) e festas anuais, Arte da fala, Contos, Mitologias e histórias, música, Kantele, flauta, metalofone, cantos, trabalhos manuais, teatro, contemplação da natureza.

### **Acompanhamento médico e terapêutico**

Realizações de vivências integradas entre pais e filhos através de atividades tais como: ritmos das festas do ano, cantos dos povos, Mindfullnes, contos, mitologias, oficinas de culinária e jardinagem etc.

Criar em volta da criança um ritmo de vida, isto é, hora de comer, hora de dormir, hora de tomar banho etc. Estes ritmos permitem que a criança sinta

a segurança de que necessidades essenciais ao bem-estar do seu corpo serão satisfeitas, assim não surgirá a pergunta expressa no inconsciente: será que hoje vai ter comida? Será que o meu corpo vai ser cuidado?

Calor humano e compreensão da individualidade são palavras-chaves, isto em um ambiente de firmeza que dá à criança uma direção na conduta ética e lhe proporcionará esperança na vida.

Proporcionar à criança e ao jovem a possibilidade de expressar o seu íntimo através da arte. Ela se conecta com ela mesma e interage com o entorno através deste novo olhar.

Alimentar a inteligência espiritual com contos, mitos, respeito à natureza e ao ser humano diferente, além de responder suas perguntas profundas a respeito da vida. Fazemos o esforço de nos conectar, algumas horas, deixando um espaço sem o uso dos aparelhos eletrônicos.

Memórias de brincadeiras da infância e de lazer na natureza reforçam os recursos com os quais se lida com o estresse, inspiram um sentimento de admiração espiritual e incentivam a gestão da terra. Brincar em ambientes naturais também contribui para a agilidade, equilíbrio, criatividade, cooperação social e concentração.

A conexão com a natureza pela jardinagem, colheita, festas tradicionais e tempo para a contemplação pacífica representa uma dimensão importante das artes e do patrimônio de muitas culturas. Em um mundo cada vez mais urbanizado e privatizado, o acesso das crianças aos parques, jardins, florestas, praias e outras áreas naturais está sendo corroído.

Crianças em áreas urbanas de baixa renda têm mais probabilidade de falta de acesso adequado aos espaços verdes”.<sup>6</sup> No Brasil, além da Constituição brasileira, o direito ao brincar é assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, recentemente, pelo Marco Legal da Primeira Infância. Benefícios do Brincar e do Aprender na Natureza em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais, há atualmente um amplo conjunto de pesquisas que relacionam a falta de oportunidades de brincar e aprender com a - e na - natureza com problemas de saúde na infância e na adolescência como obesidade/sedentarismo (Ansari et al., 2015), hiperatividade, baixa motricidade (Christakis, 2016), falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física e até miopia (Rose et al, 2008).



Outro aspecto a ser considerado é que a principal causa de morte nos adultos corresponde às doenças cardiovasculares (OPAS, 2018), e que a síndrome metabólica, caracterizada como a associação dos fatores de risco como sobrepeso, elevação da glicemia, do colesterol e da pressão arterial, tornou-se uma pandemia que vem avançando em fases precoces da vida. (Al-Hamad et al., 2017).

Apesar de ser causada por vários fatores de risco, sabemos que a síndrome metabólica está diretamente ligada ao estilo de vida das crianças e adolescentes e, portanto, a privação de movimento e o maior nível de estresse podem impactar gravemente o futuro desta e das próximas gerações. Esses são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados pelo cenário de confinamento da infância e adolescência, mas diversas consequências menos reconhecidas e comportamentais, como aumento de equivalentes depressivos, ansiedade e transtornos de sono, também fazem parte desse contexto (Chawla et al., 2014).

O jornalista Richard Louv (2016) autor do livro *A Última Criança na Natureza* cunhou o termo Transtorno do Déficit de Natureza para descrever esse fenômeno atual da infância e adolescência. Não se trata de um termo médico, mas é uma forma eficaz de chamar a atenção para uma questão emergente cujos sintomas, inclusive de transtornos mentais e comportamentais, podem ser observados por muitos pediatras em suas clínicas.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), recomenda: as crianças e adolescentes devem ter acesso diário, no mínimo por uma hora, a oportunidades de brincar, aprender e conviver com a natureza para que possam se desenvolver com plena saúde física, mental, emocional e social. Responsáveis, cuidadores, educadores e pediatras devem estar atentos sobre as especificidades da relação com a natureza em cada faixa etária: crianças entre 0-7 anos, 7-12 anos e adolescentes.

As escolas e instituições de cuidados devem organizar suas rotinas e práticas de forma a equilibrar o tempo destinado às atividades curriculares com o tempo livre (recreio), a fim de permitir que as crianças e os adolescentes tenham amplas oportunidades de estar ao ar livre, preferencialmente em ambientes naturais em contato com plantas, terra e água. Estudos (Barros RM et al, 2009) e exemplos (French, J. 2018) mostram que mais tempo de

recreio beneficia diretamente o aprendizado e o comportamento dos alunos nas escolas.

Durante o período da pandemia da Covid 19, em que tivemos que nos trancarmos em nossas casas e os hospitais lotados, nos dando a sensação de impotentes em pleno séc. XXI, onde já não se podia mais sentir o ar fresco da brisa lá fora, contemplar o ritmo da vida, os que não estavam doentes, estavam com muito medo angustiados em suas casas. Me dei conta que do trabalho que já fazia a 8 anos com os pacientes, sobre ritmos da natureza, e arte, onde foquei intensamente nas crianças com problemas pulmonares, câncer infantil, o rabelo terapêutico e também com seus pais.

Na Pandemia problemas pulmonares começaram a afligir o mundo todo, trabalhamos com um paciente o verso de Goethe

“Duas graças tem a vida;  
Inspirar o ar e dele se livrar;  
Inspirar constringe  
Espirar expande  
Quão lindo é o feito da vida  
Uma mescla  
Agradeça a Deus quando ela te aperta  
E agradeça novamente quando ela te liberta”

Aqui neste espaço da Pediatria, há 7 anos venho desenvolvendo um trabalho voluntário com os pacientes e suas famílias, com musicoterapia, tocando lira e kantele em quintas, e com a arteterapia, orientando a pintura dentro do círculo das cores de Goethe, porém com a pandemia de Covid-19, desde o início de 2020, essas atividades foram suspensas.

No mestrado pelo Departamento de pediatria da faculdade de Medicina da USP, revisei a minha biografia conscientizando-me o quanto permeio a pedagogia aplicada, com contemplação, poemas e músicas, trazendo as crianças e adolescentes este universo da metamorfose das plantas de Goethe, com esta coragem e com uma proposta fenomenológica iniciei um “turismo” (coleta de dados) pelo campus, passando por muitas universidades dentro da USP, com espanto de alegria fui adentrando neste rico universo da

natureza com várias espécies de plantas (figura 3 e 4), que quase como um milagre meus olhos foram se abrindo para a rara oportunidade de sentir como as plantas se revelam, cada Universidade aqui no Campus uma riqueza de bioma com suas árvores plantadas por profissionais, professores, alunos, e que agora neste momento todos os espaços exuberantes das faculdades do campus salvam sem a presença do Humano.

**Figura 4 - lantãs do campus USP**



**Figura 5 - Área arborizada no campo da USP**



**Figura 6 - Atendimento a criança hospitalizadas ao ar livre**



**Figura 7 - Horta comunitária do Campus da USP.**



A USP rodeada de uma natureza belíssima, sem os seres humanos, uma sensação do quanto temos que resgatar essa conexão com a natureza com um novo olhar, percebi que há o bosque atrás do Hospital Universitário, espaço de natureza exuberante, as estéticas das construções, com a arquitetura do teatro grego, nestes objetos culturais (construções dos prédios das universidades), deparei com um Campus abandonado de seres humanos, só dando passagem para algumas crianças da Comunidade São Remo que ali vinham sem medo, também comungar com a natureza, como se ELAS contasse o segredo da saúde para aquele momento tão trágico de todos estudantes, professores, trabalhadores trancados em suas casas, distante desta natureza que se deixa revelar o segredo da saúde em sua expressão, demonstrando a exuberância do reino vegetal e animal nesta metamorfose das estações no tempo e no espaço (figura 6,7).

**Figura 8 - Prática integrativa com Kantele, Música em quintas e arte da fala.**



Na busca do Programa de Pós-graduação para os créditos do mestrado, tive a alegria de encontrar a Arte do Processo Social-Psicologia Estética e Fenomenologia a qual tem me feito ampliar os saberes deste método fenomenológico que tem sido aplicado na ciência e na pedagogia pelas práticas integrativas complementares da Medicina Integrativa. Dentro da perspectiva da aplicação das práticas fenomenológicas de Goethe e Steiner nas diversas áreas do conhecimento e com a tarefa de trazer para os pacientes pediátricos e aos seus pais, uma metamorfose do olhar para o que se pode chamar da “Vida é Bela” nestas “duas graças da vida que é inspirar e expirar”, a contemplação da natureza, mesmo dentro de um hospital, no período da Pandemia da Covid 19.

A partir de meados de 2022, após aprovação pelo Comitê de ética do Hospital Universitário da USP, estamos fazendo uma pesquisa norteando esta contemplação da natureza nas intervenções musicais nas Práticas Pedagógica e Terapêuticas Sociais segundo a Medicina Antroposófica aplicadas em uma Unidade de Pediatria de um Hospital Escola., para aprofundarmos estes saberes por meio da ciência.

A própria pandemia nos fez ver a beleza e o ar puro da ciência que vive na metamorfose das plantas em que a Fenomenologia de Goethe e Steiner nos leva a antroposofia como a Cosmovisão antroposófica pensa a Ciência.

- Como a parte prática da força humanizadora dos espaços sociais
- Como uma força humanizadora do homem com a natureza
- Como uma força humanizadora do homem com ele mesmo

Fazendo uso deste espaço para alguns pacientes constatei que temos toda esta natureza dentro e fora de nós e que através da arte temos ferramentas para construirmos a resiliência a partir do esforço de cada um de nós para essa mudança de paradigma.

Depois desta pandemia que assolou a humanidade, este espaço de estudo e pesquisas, adornado com essa natureza exuberante nos oferece caminhos efetivos para essas pesquisas e intervenções que o SUS felizmente já possui entre as 29 práticas incluídas na PNPIC - Política Nacional de Práticas Integrativas, destacaram-se os quatro Sistema Médico Complexos, onde uma delas e a Medicina Antroposófica/Antroposofia aplicada à Saúde.

A temática Contemplação da Natureza e Arte Terapêutica no ambiente hospitalar assume importante significado, na medida em que o Pedagogo Curativo ou Terapeuta Social pode aplicar a Contemplação da Natureza com a terapia artística em suas variações: música, pintura em aquarela, arte da fala, contos e biográficos, de acordo com o diagnóstico, trazendo harmonia, beleza e saúde, acrescentando uma nova dimensão aos procedimentos hospitalares com os pacientes internados. (Husemann, Friedrich, Wolf, Otto, 2007).

## **O QUE SIGNIFICA FAZER FENOMENOLOGIA?**

A ciência se divide em sujeito (racionalismo cartesiano) e objeto (empirismo-Francis Bacon). Na pesquisa de Goethe, nunca o sujeito se separa do objeto e vice-versa. A proposta de Goethe é que você, eu e qualquer outra pessoa, aprenda a ser um sujeito que entra em diálogo, em intercâmbio com a natureza, com o objeto do saber, objeto do conhecimento. Que nós não vamos olhar para um fenômeno cheio de esquemas prontos (racionalidade instrumentalizada). O sujeito que está aqui, não é um sujeito qualquer, é um sujeito que se transforma, se elabora para entrar em sintonia com o objeto ou com o nível de manifestação desse tal fenômeno. Assim é preciso aprender a entrar em sintonia (sujeito e objeto). (Jonas Bach, 2017).

A fenomenologia é um convite para que possamos desenvolver um processo, nos responsabilizando por aquilo que acontece na nossa consciência, sem pressa dos resultados.

Nós estamos sobre o desafio de aprender a falar em uma outra linguagem, boa parte da nossa estrutura de linguagem para dominar e compreender a linguagem da natureza ainda se dá em uma linguagem materialista, exemplo; Positivismo é uma das correntes científicas do materialismo é um dos pressupostos do positivismo, e a linguagem científica é neutra.

Goethe já sabia que isto estava errado lá no Século XVIII, na verdade a linguagem que usamos para compreender algo interfere na compreensão deste fenômeno.

Existe um grau que coloca Steiner e Goethe exatamente na contemporaneidade do Séc. XXI, isto é ser super contemporâneo na educação, na sociologia, na filosofia, na história, na antropologia e desdobrando também para as outras ciências.

Se responsabilizar pela linguagem que criamos para conhecer alguma coisa, porque a linguagem que eu uso, determina a qualidade da minha consciência. A proposta desta Fenomenologia de Goethe e Steiner é trabalhar pelo viés prático de uma cosmovisão com o desafio de no Séc. XXI fazermos ciência com o grande desafio porque ninguém se transforma, em fenomenológico da noite para o dia. Nesse desafio tem uma palavra-chave: Fenomenologia no sentido de Goethe e Steiner, qual é o pré-requisito? Pré-requisito é uma metamorfose da pessoa que pesquisa, uma metamorfose do pesquisador, e quando se usa a palavra metamorfose que se dizer:

Morfos do grego forma, a palavra meta vem antes de morfo, está querendo indicar algo que foi muito além da forma, ou em outras palavras metamorfose, isto significa um engajamento, em uma transformação de si. Processo de autoeducação, de autodescoberta, em que eu me engajo em assumir outros modos de perceber o mundo, de pensar a respeito deste mundo, eu exercito outras lógicas, que não aquela que foi impregnada em uma racionalidade, em uma racionalidade instrumentalizada.

A fenomenologia vem como proposta de abrir para nós um espaço onde as nossas interações, conversas, diálogos entre seres humanos, entre os



seres humanos e natureza se deem em uma atmosfera aberta para o novo. Eu me descubro em um caminho que em mesmo construo para que níveis sutis da realidade se tornem possíveis de serem revelados em minha consciência. Isso requer de nós maior atenção e de engajamento.

Aqui é a parte de como esta visão Antroposófica pensou a ciência. A parte prática, no próprio exercício, na medicina, educação terapêutica, farmácia, psicologia etc., é real e podemos constatar em seus próprios fazeres ao redor do mundo.

“A força de razão do ser de todas as pessoas que se aprofundam nestes conhecimentos, como uma força humanizadora dos espaços sociais, com o mundo natural, com o cosmo e com esta força humanizadora do sujeito com o sujeito mesmo”.

Fala-se muito em observação, o fato é que o Positivismo parte da observação, o materialismo dialético também, o behaviorismo como corrente dialética também parte da observação, a própria psicanálise também parte da observação, toda a ciência parte da observação, em Goethe precisamos colocar um adjetivo na observação, porque é uma **OBSERVAÇÃO FENOMENOLÓGICA**.

Fenomenologia de Goethe é uma observação fenomenológica, que constata uma qualidade a essa observação. Ela é uma observação em que eu como sujeito que vou exercer a atividade dessa observação, procuro não deturpar o fenômeno que eu vou ver ou perceber, eu procuro não interferir, não contaminar algo que eu tenho em mim com aquilo que eu vou ver, escutar ou qualquer outro processo de observação. É um esforço que o sujeito faz, de que no seu ato de observar, ou seja, captar uma realidade, o modo com o qual eu vou perceber essa realidade não é determinada por mim e sim pela sintonia com que crio com o objeto.

“Não procuro nada por trás dos fenômenos, eles mesmos já são a teoria” – Goethe

“Não se trata de doutrina, mas de um método a ser comunicado a outros” -Steiner.

Entendo que como terapeuta, profissional da saúde etc. Se eu assumo uma observação fenomenológica, procuro ver o modo de ser do paciente, família, espaço físico, que possui seu único modo de ser, que não vai se repetir

em nenhum outro lugar.

É um esforço de como o profissional da saúde encontra o que é necessário para eles. Então eu observo, procurando entrar em sintonia com aquilo que é a necessidade do paciente, da família, dos próprios profissionais e do espaço.

O que é a consciência de Goethe? É o que vem à luz no mundo interno de um ser humano através de seus sentidos (paladar, visão, olfato, audição, tato). Aqui se dá um quadro qualitativo das minhas percepções.

No caso da aplicação da fenomenologia na terapia, vejo agora de uma outra maneira, abrangente. Como diz Jonas Bach qual a superação para o ser humano tentar superar os estados psicológicos que ele se encontra e como criar caminhos de terapias para ajudar o ser humano, que o coloque em uma linha evolutiva, e estas tomadas de consciência nem sempre são de realidades físicas, só se dão num nível de um mundo interno de uma pessoa, então quem passa pela metamorfose é a própria consciência, por isto a palavra fenomenologia.

## **RELATO DE CASO**

A pandemia pelo COVID-19 teve impacto mundial sendo declarada uma emergência de saúde internacional em 2020, pela OMS. Não só em relação à gravidade da doença, mas também em decorrência de suas medidas de isolamento social, que comprometeram o vínculo familiar (PARENTE et al, 2020).

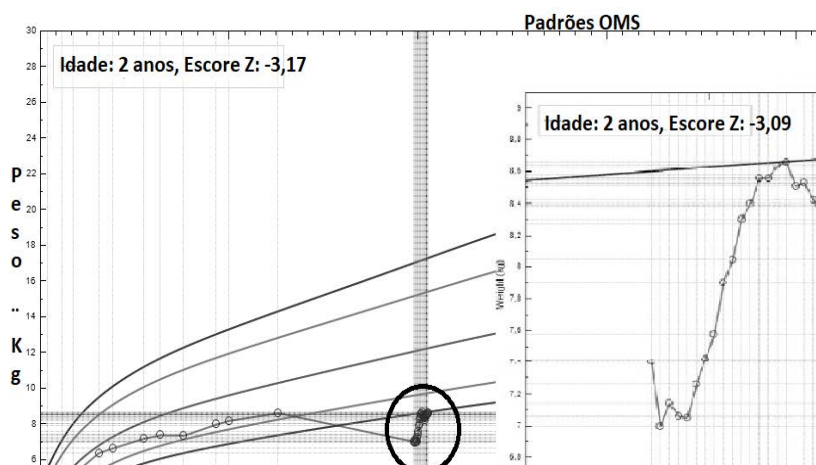
Apresentamos um relato de caso de um paciente internado durante a pandemia pelo COVID-19, um lactente do sexo masculino, de 1 ano e 11 meses de idade, nascido a termo, com peso adequado para idade gestacional. Veio encaminhado por uma unidade de saúde e ficou internado durante 27 dias na enfermaria da clínica pediátrica de um hospital, devido diagnóstico de Desnutrição Energético Proteica grave. Foram realizados exames e descartados causas orgânicas da desnutrição.

A família apresentava vulnerabilidade social importante, a mãe e a criança eram recém-chegados do interior do país e vieram para morar com o pai da criança na área urbana. A mãe da criança tinha 20 anos de idade, ensino médio completo, sem parentes próximos, era introspectiva, tinha sinais de

depressão e quase não saía do domicílio. O pai era o único provedor econômico da família. Os pais só perceberam a gravidade do estado nutricional do filho, ao passar em consulta numa unidade de saúde local. A criança apresentava uma recusa alimentar importante, aceitava apenas o aleitamento materno, sendo nutricionalmente insuficiente para a idade. Ao exame físico possuía os membros inferiores hipotônicos e não conseguia andar, pesava 7,4kg. Ele apresentava um desenvolvimento normal para idade até os 6 meses, início da pandemia pelo COVID-19.

Na Figura 6 podemos observar que do nascimento até os 6 meses, a criança apresentou peso normal no gráfico, porém após o início da pandemia de COVID-19, teve grande perda de peso nesse período, ficando abaixo bem abaixo do esperado para a idade. No detalhe do gráfico, mostramos a recuperação do peso com o uso de dieta enteral durante a hospitalização.

**Figura 6 - Gráfico de peso para idade dos 14 dias de vida até a alta hospitalar. No detalhe, evolução do peso da internação (03/10/2020) à alta hospitalar (29/10/2020). Gráfico do software Anthro da OMS (versão 1.0.4)**



\*Escore z permite identificar ao grau de desnutrição com mais precisão

Outro aspecto notável no gráfico e que merece atenção é o afastamento de forma brusca e vertical da curva de peso para idade do período prévio à pandemia pelo SARS-Cov-2 à internação da criança. A pandemia teve como medida preventiva o isolamento social, o qual causou nas famílias e principalmente nos cuidadores das crianças: medo, insegurança, ansiedade,

sobrecarga de trabalho, tanto física quanto emocional, e distanciamento do vínculo familiar. O acompanhamento com a equipe de saúde seria, assim, ainda mais primordial neste momento, para auxiliar, orientar e apoiar, não só a criança como os cuidadores. No entanto, o que se teve nesse panorama de pandemia foi um acesso reduzido a instituições de saúde, às áreas de lazer e contato com a natureza, falta de acesso à programa de alimentação escolar e interrupções na vacinação. Logo, foi possível observar os efeitos indiretos da pandemia na saúde do paciente.

No período da quarentena pelo COVID-19 (março – setembro de 2020), a mãe refere ter ficado isolada em casa com seu filho, as consultas no posto de saúde tinham sido suspensas. Notou que durante a quarentena pelo Covid-19 (março – setembro/2020) a recusa alimentar se acentuou e seu filho se apresentava entristecido.

Uma revisão de BROOKS sobre o impacto psicológico da quarentena devido ao COVID-19, mostrou que a maioria dos estudos relatou ansiedade, estresse e depressão. Sendo que mais de 20% (230 de 1.057 indivíduos) relataram medo, 18% relataram nervosismo e 186 relataram tristeza. Além disso, os preditores pré-quarentena mostraram influenciar o nível de impacto psicológico – por exemplo, ter um histórico de doença psiquiátrica foi associado a sentimentos de ansiedade e raiva, enquanto níveis mais baixos de educação formal, idade mais baixa (16-24 anos), sexo feminino e ter um filho em vez de nenhum filho (embora ter três ou mais filhos pareça um pouco protetor) também foram associados a impactos psicológicos negativos. Quanto mais longa a quarentena, maiores os níveis de estresse pós-traumático. Entre os estressores pós-quarentena analisados, a perda financeira foi considerada um fator de risco para transtornos psicológicos. Outro estudo comparou os sintomas de estresse pós-traumático em pais e filhos em quarentena com aqueles que não estavam em quarentena, revelando pontuações médias mais altas de estresse pós-traumático em crianças que foram colocadas em quarentena do que aquelas que não o fizeram (BROOKS et al, 2020).

Na Figura 8, mostra a criança sentada no leito, com a mãe tentando ofertar alimentação via oral com os dedos, pois a criança tinha fobia a colher e outros utensílios.

**Figura 8 - Oferta de mingau ao paciente pela mãe com os dedos. São Paulo, 2020**



A conduta nutricional inicial foi a introdução alimentar com a oferta de dieta via oral, primeiramente em consistência pastosa e adaptações de acordo com as preferências do paciente. Diante da persistência da recusa alimentar via oral, foi optado pela complementação com dieta enteral através da passagem de sonda nasogástrica. A mãe foi orientada a diminuir a oferta do leite materno e aumentar a oferta via oral da alimentação complementar. A criança era muito apegada à mãe, havia uma suspeita de transtorno com espectro autista.

Os apegos inseguros entre pais e filhos, por sua vez, estão associados a um risco maior de crianças desenvolverem problemas de comportamento que podem persistir na vida adulta. O apoio social e comunitário é geralmente discutido como fator de proteção críticos para a resiliência e a saúde mental em crianças. O isolamento social involuntário como consequência das medidas de controle da pandemia provavelmente resultará em níveis mais altos de solidão que, por sua vez, estão associados ao aparecimento de transtornos mentais (BOLDT et al, 2021).

Houve um trabalho com equipe interdisciplinar, A fonoaudiologia trabalhou inicialmente com o processo de translactação, depois com

estímulo sensorial, com oferta de alimentos em forma de cubo de gelo e utilização de diferentes talheres, visto que a criança só aceitava se fosse ofertado no dedo da mãe, pois tinha fobia à colher.

A terapia ocupacional abordou o reconhecimento de novas texturas táteis para incentivar o uso de talheres, o brincar e o desenvolvimento de relações interpessoais com outras crianças e com a própria mãe. A fisioterapia trabalhou a força e desenvolvimento muscular, a fim de melhorar a coordenação e força para poder brincar, reabilitação para voltar a andar e se alimentar. Além dessas áreas profissionais já elencadas, as equipes de medicina, enfermagem e serviço social atuaram de formas distintas, porém em conjunto, para o tratamento e recuperação do paciente. Na época, não foi possível a atuação da terapeuta em arteterapia devido as restrições da pandemia no hospital.

Teve alta hospitalar para o domicílio pesando 8,625 kg, com dieta por sonda nasointestinal para recuperação nutricional, mais dieta via oral e com orientação para seguimento ambulatorial pela equipe multiprofissional. A mãe recebeu encaminhamento da assistente social para atendimento de psicólogo no posto de saúde.

Após a alta hospitalar, seguimos atendimento ambulatorial. Incentivamos a família a frequentar parques, áreas em contato com a natureza para o desenvolvimento global e fortalecimento da imunidade da criança, visto que tinha resfriados frequentes. O pai levava a criança numa área verde perto de casa, vários dias da semana e aos poucos ele voltou a andar, conseguiu sacar a sonda nasointestinal e a se alimentar por via oral apesar de continuar com seletividade alimentar. Passou a frequentar a creche e a interagir com outras crianças.

Assim como observamos nesse caso, houve uma alta carga de impactos na saúde mental durante e após a pandemia de COVID-19 nas pessoas, é provável que haja uma alta demanda por conceitos e intervenções pragmáticas de gerenciamento de saúde mental. Para atender a essa necessidade, diferentes abordagens seriam úteis: por um lado, podemos nos basear em evidências existentes geradas durante situações não-pandêmicas e adaptar materiais e abordagens, como recursos de informação e ferramentas de saúde móvel, à pandemia de COVID-19 e ao futuro contextos de crise de grande escala (BOLDT et al, 2021).

Há várias questões para se abordar, como confinamento domiciliar, interrupção da educação, serviços de saúde e oportunidades de socialização, ausência de dias estruturados de longa duração, tédio e falta de atividades físicas, extracurriculares e ao ar livre em contato com a natureza. Por esses motivos, precisaríamos de intervenções específicas e bem desenvolvidas visando os efeitos psicossociais em crianças no contexto da pandemia de COVID-19. Ao mesmo tempo, programas de intervenção que aumentem o exercício, a educação e a socialização podem incluir resultados psicossociais como objetivos secundários para enriquecer o conhecimento na área. Os programas iniciais de apoio financeiro devem integrar a prevenção da saúde mental como parte da resposta à pandemia. Além disso, a eficácia dessas intervenções deve ser avaliada cuidadosamente, para permitir decisões baseadas em evidências em futuras pandemias sobre como mitigar o impacto dessas crises no estado de saúde mental das crianças (BOLDT et al, 2021).

## Referências

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza. Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Adolescência. Manual de Orientação. Saúde de Crianças e Adolescentes na Era Digital. Rio de Janeiro: SBP, n 1; 2016. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/2016/11/19166dMOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/11/19166dMOrient-Saude-Crian-e-Adolesc.pdf).

COMITÊ GESTOR DA INTERNET E CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO. Pesquisa TIC KIDS ONLINE – Brasil; 2017. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>. Acesso em 30 de março de 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto

Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p

ANSARI A, PETTIT K, GERSHOFF E. Combating obesity in head start: outdoor play and change in children's body mass index. *J Dev Behav Pediatr*. 2015; 36(8):605–612.

CHRISTAKIS DA. Rethinking attention deficit/hyperactivity disorder. *JAMA Pediatr*. 2016; 170(2):109–110.

LUBANS DR, MORGAN PJ, CLIFF DP, et al. Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Med*. 2010; 40(12):1019–1035.

ROSE KA, MORGAN IG, IP J, et al. Outdoor Activity reduces the prevalence of myopia in children. *Ophthalmology*. 2008; 115(8):1279-1285.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. 10 Principais Causas de Morte no Mundo. Folha informativa atualizada em maio de 2018. OPAS; 2018. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5638:10-principaiscausas-de-morte-no-mundo&Itemid=0](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5638:10-principaiscausas-de-morte-no-mundo&Itemid=0).

AL-HAMADD, RAMAN, V. Metabolic syndrome in children and adolescents. *Transl Pediatr*. 2017; 6(4): 397–407.

CHAWLA L, KEENA K, PEVEC I, et al. Green Schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health Place*. 2014; 28:1-13.

LOUV, R. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana; 2016.

BARROS RM, SILVER EJ, STEIN RE. School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*. 2009;123(2):431-436.

FRENCH, J. Stretching out recess: one Alberta school doubled its breaks and is finding more focused kids. *Calgary Herald*. 13 novembro 2018. Disponível em: <https://edmontonjournal.com/news/local-news/doubling-recess-alternativeschedule-gives-bruderheim-students-orewiggle-time>.



PARENTE, BAV; MARIANO, DRH; LIMA, GM; CARVALHO, MDS; SANTOS, MS. Saúde mental de crianças e seus cuidadores diante da pandemia da COVID-19. Health Residencial Jour [serial on the Internet]. 2020; 1(5) [cited 2020 dec 12]. Available from: <https://escsresidencias.emnuvens.com.br/hrj/article/view/14>

BROOKS SK, WEBSTER RK, SMITH LE, WOODLAND L., WESSELY S., GREENBERG N., et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. Lancet. 2020; 395 :912-920.

BOLDT K, COENEN M, MOVSISYAN A, VOSS S, REHFUESS E, KUNZLER AM, LIEB K, JUNG-SIEVERS C. Interventions to Ameliorate the Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic on Children-A Systematic Review. Int J Environ Res Public Health. 2021 Feb 28;18(5):2361. doi: 10.3390/ijerph18052361. PMID: 33670974; PMCID: PMC7967755.

BECKER, H. (1977). Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, G. Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte. Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 9-26. da Cosmovisão e entre 1804 e 1806 os estudos se aprofundaram resultando na publicação das Teoria das Cores.

Experiência da viagem e atividade do olhar, deslocamento no espaço, mas sobretudo no tempo, cita Merleau-Ponty, Merleau-Ponty, Maurice, A fenomenologia da percepção. São Paulo, Martins Fontes, 1999, p.143 na constituição de um tempo passado e futuro no campo presente, não se trata de sucessão, mas de simultaneidade - “escoamento inesgotável do tempo”.

ANDRIOLO, ARLEY Metamorfoses do olhar na viagem de Goethe à Itália (ArtCultura, Uberlândia, v.13,n.23,p.112;127, jul.-dez.2011).

# Capítulo 8

# **TDAAH E O DESENVOLVIMENTO DA ATENÇÃO: O CONTATO COM A NATUREZA COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO À MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**Ana Marla Moreira Lima  
André Perussi Salina  
Camila Sanches Guaragna  
Taiz Maria Caldas Gonçalves De Oliveira**

## **INTRODUÇÃO**

Antes de começar a leitura deste texto, faça um rápido exercício: respire fundo, feche os olhos e imagine-se em um lugar calmo, que lhe traga paz e tranquilidade. Não podemos conversar sobre o lugar que você imaginou para termos certeza, mas acreditamos que a grande maioria dos leitores e leitoras terá imaginado algum lugar na natureza - ou que contenha elementos naturais. A natureza é, em geral, um espaço que tem o potencial de promover sensações de relaxamento e redução do estresse, o que pode ser observado tanto intuitivamente a partir da nossa própria experiência, quanto a partir de diferentes estudos, como pretendemos demonstrar no decorrer deste capítulo.

A necessidade de desenvolver pesquisas a respeito do contato humano com a natureza advém da intensa urbanização da nossa sociedade e do consequente afastamento em relação aos elementos naturais. Já na década de 1970, pesquisadores buscavam demonstrar o valor da natureza para as crianças, com a defesa de planejamentos urbanos que o levassem em consideração. É nesse momento histórico em que se organiza o Simpósio “Criança, Natureza e o Ambiente Urbano”, em Washington DC, fomentado pela questão do divórcio entre as crianças urbanas e os ambientes naturais (Chawla, 2015).

Atualmente, mais da metade da população mundial (57%) vive em áreas urbanizadas (The World Bank, 2018). No Brasil, 87% da população mora em áreas urbanas, nas quais seu crescimento e desenvolvimento, geralmente, são acompanhados pela redução de espaços com natureza, tais como florestas, parques e jardins. Um exemplo é a cidade de São Paulo, que apresenta uma distribuição absolutamente desigual de área verde, com

poucas regiões concentrando quase metade do total de cobertura vegetal do município, enquanto outras contam com uma área extremamente escassa de vegetação (Amato-Lourenço *et. al*, 2016).

Tiriba (2005, p. 54) relaciona o atual divórcio entre o ser humano e a natureza com o modo de produção capitalista, já que “para o capital, a natureza é, simplesmente, matéria-prima morta para a produção de mercadorias” e, nesse sentido, é estabelecida uma relação de subordinação da ecologia em relação à produção, e da natureza em relação aos seres humanos. Esta fragmentação entre ser humano e natureza, no entanto, tem início anterior ao advento do sistema capitalista e deve-se à compreensão da natureza como coadjuvante na constituição da humanidade (Tiriba, 2005).

A lógica dual, que separa mente e corpo, afeto e cognição, está presente na concepção de mundo ocidental ao menos desde o surgimento do pensamento filosófico e científico, que passa a valorizar e legitimar os discursos da ciência e da tecnologia embasados na racionalidade em detrimento de outras formas de conhecimento - como a filosofia, a religião e a arte -, e se torna hegemônica ao longo da história ocidental. É esta fragmentação que sustenta a supervalorização do intelecto tanto em relação à natureza quanto em relação às demais faculdades e atividades humanas (Tiriba, 2005).

Com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa a ideia de um corpo produtor de riquezas e de mercadorias criou um terreno propício à disseminação e à solidificação dessas ideias. Desde então a escola atua, segundo Tiriba (2005), como uma instituição que privilegia a razão e o intelecto em detrimento de outras dimensões humanas - tais como sensações físicas, emoções, afetos, desejos, intuição e criação artística - e ensina às crianças e jovens que somos seres apartados da natureza, da qual podemos usufruir a nosso favor, de acordo com nossos interesses e necessidades.

As escolas, inseridas no sistema capitalista e, em grande medida, atuando em favor da sua manutenção, (re)produzem o divórcio (e a supremacia) das crianças em relação à natureza e a supervalorização da dimensão racional em detrimento de outras faculdades humanas. Seguindo a mesma concepção fragmentada de mundo e de ser humano, desenvolve-se o fenômeno da “medicalização”, um processo a partir do qual problemas não médicos são definidos e tratados como problemas médicos, sendo caracterizados como

desordens biológicas<sup>1</sup> de ordem individual (Conrad, 2007).

Na educação tem destaque a medicalização das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de comportamento, especialmente por meio da produção de diagnósticos que, ao invés de contribuir para a superação das queixas escolares, reduzem tais situações a condições individuais e biológicas das próprias crianças, justificando, assim, o uso de medicamentos. Atualmente, por exemplo, muitas crianças e adolescentes têm sido descritos como inquietos e desatentos e, desconsiderando-se as condições históricas e sociais relacionadas ao seu comportamento, são diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e tratados com medicamentos (Aita; Facci, 2018).

Há, portanto, uma busca constante em normatizar os corpos das crianças de acordo com o que se espera socialmente delas - que sejam comportadas, obedientes e que aprendam em um determinado ritmo estabelecido pelos adultos - visando, assim, a manutenção do *status quo* do sistema capitalista e da lógica neoliberal. Permanece a ideia de que, para aprender, as crianças precisam estar sentadas, enfileiradas em suas carteiras, dentro de uma sala de aula fechada.

Durante a pandemia de COVID-19, com o isolamento social e o fechamento das escolas, o distanciamento em relação à natureza se tornou ainda mais evidente. As crianças e os jovens que, mesmo antes da pandemia, passavam grande parte do tempo dentro de suas casas, ficaram ainda mais confinados. Nessa condição, tanto as atividades de lazer quanto as atividades obrigatórias (como o estudo) estiveram, grande parte das vezes, mediadas pelo uso da tecnologia, reduzindo consideravelmente as possibilidades de atividades coletivas e em ambientes abertos.

Após o retorno às aulas presenciais, nós testemunhamos diversos relatos de aumento de crianças e jovens sendo diagnosticados com transtornos relacionados aos seus comportamentos e às suas dificuldades de aprendizagem, sendo um dos mais frequentes o TDAH. Percebemos a intensificação da medicalização dos processos de ensino e aprendizagem, que tende a desconsiderar o isolamento social e a pandemia como um episódio de ruptura

---

<sup>1</sup> Curiosamente, o discurso medicalizante se apoia na ideia de natureza (a partir dos critérios da biomedicina), entretanto, o faz para justificar as exclusões produzidas socialmente.

significativo e coletivo no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Tendo em vista este cenário atual e os diversos benefícios promovidos a partir do contato com a natureza para o bem-estar físico e psicológico e para a aprendizagem e o desenvolvimento (Lieberman; Hoody, 1998; Bentsen; Mygind; Randrup, 2009; Chawla, 2015; Van Dijk-Wesselius *et al.*, 2018; Kuo; Barnes; Jordan, 2019 entre outros), nos questionamos se o contato com a natureza pode se constituir como uma possibilidade de enfrentamento à medicalização da educação, mais especificamente aos casos de diagnósticos de TDAH.

Considerando esse questionamento, realizamos um ensaio teórico a partir do qual, por meio de revisão narrativa da literatura acerca das temáticas em interface, procuramos estabelecer relações e reflexões sobre as possibilidades atuais de reduzir a medicalização de crianças e jovens diagnosticados com TDAH por meio do contato com a natureza. Para tal, pesquisamos artigos, teses de doutorado, livros, capítulos de livros e vídeos. Inicialmente, apresentamos uma caracterização do fenômeno da medicalização da educação e, em seguida, do TDAH enquanto expressão dessa medicalização. Introduzimos a discussão sobre as relações entre natureza e educação para, então, tratar mais especificamente das reflexões direcionadas ao potencial da natureza para auxiliar crianças e jovens diagnosticados com TDAH.

## 1. A MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O fenômeno da medicalização pode ser definido como o

[...] processo de transformar experiências consideradas indesejáveis ou perturbadoras em objetos da saúde, permitindo a transposição do que originalmente é da ordem do social, moral ou político, para os domínios da ordem médica e práticas afins (Freitas; Amarante, 2017, p. 14).

Nesse sentido,

[...] as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula *artificialmente* a dificuldade de adaptação às normas

sociais a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (CFP, 2015, p. 11, grifos nossos).

A medicalização se refere não apenas às formas de se compreender os fenômenos humanos enquanto patológicos e da ordem da medicina, mas aos mecanismos de enfrentamento que são concebidos como adequados para a solução dos problemas identificados. No paradigma biomédico, o “tratamento” dessas questões seria preferencialmente medicamentoso (CFP, 2015; Sanches *et al.*, 2019). Dessa forma, processos que antes eram compreendidos como fenômenos da vida (como o sofrimento diante do luto), passam a ser vistos como problemas médicos a serem solucionados com o uso de medicamentos.

Freitas e Amarante (2017) explicam que a medicalização da vida emerge a partir da ascensão da medicina como uma ciência capaz de explicar os processos de adoecimento e de manutenção da saúde. Marcado pelo aumento da expectativa de vida dos seres humanos e pelo encontro de novas alternativas de enfrentamento dos processos de adoecimento, o desenvolvimento tecnológico da medicina faz com que ela e as ciências naturais se tornem referência para o tratamento não apenas dos fenômenos sobre os quais essas se aprofundaram, mas também para a resolução de todos os problemas humanos.

Sob a alegação de garantir uma qualidade de vida melhor para a população e com base na proposta preventiva, a medicina passa a incorporar cada vez mais em sua prática sugestões comportamentais saudáveis ou adoecedoras, adequadas ou inadequadas. Assim, deixa de ser uma ciência preocupada apenas com os processos biológicos do corpo e começa a se orientar para fenômenos humanos como a moral, a ética e os hábitos (Freitas; Amarante, 2017; Sanches *et al.*, 2019).

A medicalização da vida emergiu, especialmente, a partir do encontro das ciências biomédicas com as farmacológicas, isto é, da aliança entre a medicina e a indústria farmacêutica. De um lado, a medicina ampliava cada vez mais o número de categorias de doenças e reduzia ou flexibilizava seus critérios de diagnóstico. Do outro, a indústria farmacêutica produzia cada vez mais medicamentos capazes de apresentar soluções para esses “novos” problemas da saúde coletiva (Freitas; Amarante, 2017). A relação atual entre a ciência biomédica e a indústria farmacêutica é tão profunda que se torna difícil

delimitar onde uma começa e a outra termina, quem determina as demandas e quem produz as respostas.

Almeida e Gomes (2014) afirmam que a medicalização tem como expressão a diminuição das fronteiras entre o saudável e o patológico. Isso porque a ideia de anormalidade pressupõe a ideia de normalidade e, no paradigma da medicalização, os critérios que caracterizam esses grupos são cada vez mais nebulosos, fazendo com que qualquer fenômeno humano seja passível de ser compreendido como doença.

A medicalização da educação, porém, é um fenômeno que parece ter algumas particularidades em relação ao fenômeno da medicalização em geral. Isso porque comumente se dá em um contexto específico, o de educação formal; a partir de uma expectativa específica, a de que o aluno aprenda os conteúdos escolares e/ou “se comporte” em sala de aula; referindo-se a um conjunto de sujeitos específicos - crianças e adolescentes em processo de escolarização e de desenvolvimento.

Eidt e Martins (2019) reforçam que a medicalização da educação no Brasil tem como principal base histórica o movimento higienista e eugenista da década de 1920. A escola, a partir desse momento histórico, passa a ser não apenas o local privilegiado de ensino dos conteúdos escolares formais, mas também um espaço de aprendizagem dos comportamentos e hábitos considerados saudáveis. Além disso, os conhecimentos – ou a ideologia – das ciências biomédicas começam a dar base para as práticas pedagógicas, desde a apresentação das características de cada etapa do desenvolvimento do sujeito até a elaboração de instrumentos de classificação (de inteligência, de personalidade, de preparação, etc.) que justificariam a exclusão de muitos alunos da escola.

A medicalização da educação tem especificidades que devem ser explicitadas, pois a medicina e a educação, assim como os processos sociais mais amplos, transformaram-se significativamente desde a década de 1920. Destacamos a ampliação da ideia de educação pública e do Estado de bem-estar social, que tem como consequências a tentativa – muitas vezes limitada – de garantir acesso universal à educação; o desenvolvimento da indústria farmacêutica, a ampliação e a flexibilização dos diagnósticos psiquiátricos e o aumento do incentivo ao uso de medicamentos; o processo irregular de desenvolvimento democrático e, atualmente, de ascensão do autoritarismo e



do conservadorismo.

Para Meira (2012), Almeida e Gomes (2014), a medicalização da educação está relacionada com a (in)adequação de determinado aluno ao contexto da escola, não se tratando de um fenômeno que se reduz ao aluno, mas que, necessariamente, contemple as expectativas que se tem acerca do processo educativo. Não é processo que diz respeito apenas aos conteúdos escolares, mas a questões de comportamento que são considerados inadequados para o contexto. Considerando o processo de “medicalização da vida”, pondera-se:

Em nada se diferencia a dinâmica descrita no que se concerne à infância, da patologização dos processos do considerado não aprendido no âmbito educacional, visto que diagnosticá-los e rotulá-los com enfermidades que justifiquem suas dificuldades escolares tem sido uma prática de individualização da inaptidão de aprender, eximindo a escola de qualquer culpabilidade pelo fracasso escolar de seus alunos (Andrade, 2019, p. 19).

A medicalização da educação reduz um processo essencialmente social e político – as atividades de ensinar e aprender – a partir do paradigma biomédico. Neste recorte, os fenômenos de ordem cultural e histórica são naturalizados ou ideologicamente ofuscados: a baixa remuneração dos professores, a precarização do trabalho das famílias das crianças, os cortes no orçamento para a educação, dentre tantas outras limitações politicamente determinadas, são colocadas em segundo plano e emergem as justificativas das diferenças individuais e supostamente biológicas. Em suma, a criança, por suas supostas características biológicas, é responsabilizada por um fracasso estrutural (Meira, 2012).

A crítica à medicalização não é uma negação das dificuldades que crianças e adolescentes encontram no seu processo de escolarização, tampouco seria uma subtração dos aspectos biológicos que constituem cada ser humano. O que se questiona é a ênfase nas explicações de cunho biológico e médico que mascaram as determinações históricas, políticas e sociais. Nesse sentido, o paradigma biomédico é insuficiente para explicar os processos educativos e produz artificialmente normas rígidas a partir de critérios nebulosos de saúde e doença que comprometem, especialmente, alunos pobres e negros

que, muitas vezes excluídos das escolas, são concebidos como portadores de algum transtorno, mantendo toda a política educacional e o cotidiano escolar intocados e inquestionáveis.

## **2. O TDAH COMO EXPRESSÃO DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Uma das maiores controvérsias da interação entre as ciências biomédicas e a educação está na compreensão acerca do TDAH<sup>2</sup>, diagnóstico que tem se constituído como um dos principais justificadores das dificuldades do processo de escolarização.

Meira (2012) apresenta o enorme aumento no consumo de drogas que tem como base o metilfenidato – um aumento de 1616% em um período de oito anos – que está apoiado, em grande parte, no aumento dos diagnósticos de TDAH e no uso desses medicamentos para tratá-lo. Além disso, a pesquisa de Maia et al. (2018) indica que as queixas mais frequentes de comportamento estão relacionadas com o desinteresse (50%), enquanto as queixas com base em uma patologia tem como diagnóstico mais frequente o TDAH (42%), se constituindo como explicações predominantes para os processos de dificuldade de escolarização.

A necessidade de se diagnosticar os chamados déficits de atenção tem como fundo a concepção do processo educativo a partir de uma visão disciplinar rígida, na qual a ausência de foco ou a presença de respostas menos passivas no contexto escolar são interpretadas como desvios ou deficiências individuais. Nesse sentido, o diagnóstico de TDAH não se refere, necessariamente, à dificuldade de manter o foco em uma atividade, mas também a processos de indisciplina e de conflitos escolares (Meira, 2012), tornando-se um diagnóstico coringa que justifica as queixas escolares de maneira indiscriminada.

---

<sup>2</sup> Neste texto, utilizamos uma compreensão crítica dos fenômenos que têm sido nomeados como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que se distancia da abordagem tradicional apresentada pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, texto revisado (DSM-V-TR), orientada pelo modelo médico. Entretanto, consideramos importante que o psicólogo ou educador entre em contato com essa definição, não para assumi-la como verdade absoluta e imutável, mas para compreender os seus limites.

Entretanto, a “resolução” do problema interpretado a partir do diagnóstico de TDAH não necessariamente está relacionada com a tentativa de desenvolver a atenção desses alunos diagnosticados. Na verdade, é comum que a medicação seja utilizada como mecanismo de controle dos comportamentos dos estudantes, enquanto os seus processos de ensino e aprendizagem continuam intocados (Meira, 2012). A medicalização está mais relacionada com a adaptação do sujeito do que com a solução dos problemas pedagógicos – o que significa, muitas vezes, o uso de medicamentos que supostamente contribuem para a aprendizagem, mas que em nada se relacionam com o processo educativo.

Ainda que o fenômeno do aumento de diagnósticos de TDAH seja multideterminado e não se refira necessariamente à dificuldade de desenvolvimento da atenção, alguns autores têm defendido a necessidade de se compreender a formação da atenção voluntária como necessidade da prática pedagógica. Nesse sentido, o desenvolvimento desta função psicológica permitiria que os alunos se apropriassem dos conteúdos escolares a partir de sua concentração e dedicação para a atividade de estudo (Leite; Tuleski, 2011; Sanches *et al.*, 2019).

Leite e Tuleski (2011) defendem que a atenção voluntária – a capacidade de um sujeito se engajar em uma atividade e dirigir sua atenção de acordo com os objetivos colocados por si mesmo ou por outras pessoas – não é uma função natural ou inata, mas sim um produto do desenvolvimento cultural do sujeito. Como defende Kaplan (1995), a própria necessidade de dirigir a atenção voluntariamente e o contexto de disputa de estímulos é um fenômeno historicamente datado. O desenvolvimento desta função psicológica depende das mediações sociais, especialmente da relação da criança com atividades estruturadas que a instiguem a controlar os seus próprios impulsos (Leite; Tuleski, 2011).

A educação escolar ocupa um lugar privilegiado para o desenvolvimento da atenção voluntária. A relação com o conteúdo a ser aprendido é uma das primeiras relações em que esta função se torna uma exigência mais intensa para o sujeito em desenvolvimento, pois se apropriar do conhecimento depende, em certa medida, de nossa capacidade de manter nossa atenção no seu conteúdo (Leite; Tuleski, 2011) – ainda que a atenção possa ter diferentes expressões (facilidades e limitações) em cada uma das crianças e adolescentes. Nesse

sentido, a atenção voluntária não é uma condição prioritária para a atividade de estudo, mas um de seus produtos, e vai se constituindo enquanto tal a partir da (e na) relação com a atividade de estudo.

Entretanto, reduzir a experiência dos sujeitos à aprendizagem dos conteúdos escolares e responsabilizar apenas as escolas pela suposta inadequação do ensino seria abstrair muitas das relações que têm operado como verdadeiros limites para a constituição do desenvolvimento da atenção voluntária.

Se esse desenvolvimento depende da organização das atividades humanas, é na organização da sociedade que encontramos seus determinantes mais significativos. Nesse sentido, devemos compreender uma contradição, segundo a qual nossas relações sociais podem ser tanto a condição quanto a limitação para a constituição da atenção voluntária; isto é, há processos sociais que permitem a constituição dessa função, assim como há processos que limitam o seu desenvolvimento ou até contribuem para a sua desintegração.

A fase atual do desenvolvimento do capitalismo – especialmente nos contextos urbanizados – tem se caracterizado pela aceleração da produção e do consumo, assim como pela flexibilização do trabalho. Nessas condições, é exigido do trabalhador que otimize o seu desempenho, que assuma mais de uma atividade produtiva ao mesmo tempo e que preencha as lacunas deixadas pela precarização do trabalho (Viapiana; Gomes; Albuquerque, 2018). Além disso, as produções culturais e a dinâmica das relações também têm sido, cada vez mais, caracterizadas pela aceleração, expressa pelo esvaziamento das produções artísticas e pelo imediatismo com o qual as informações são produzidas e apropriadas.

Embora muitos adolescentes ainda não tenham se inserido no mundo do trabalho, é provável que seja depositada a mesma expectativa sobre eles – seja porque o desempenho e a agilidade são concebidos como uma necessidade do processo educativo ou porque a educação é compreendida como etapa preparatória para a participação do trabalho no mundo capitalista.

O que queremos dizer é que não há uma simples resposta para os problemas da medicalização da educação. Por um lado, há uma inserção questionável da medicina em todos os âmbitos da vida, despolitizando os problemas educativos. Por outro, nossa estrutura social – o capitalismo tardio – tem sido, cada vez mais, um modo de produção que humaniza na

desumanização, que insere na exclusão e que desenvolve na atrofiação.

Diante desse cenário, nos questionamos sobre as possibilidades de enfrentamento para alguns dos problemas da medicalização, especialmente para o diagnóstico de TDAH, reconhecendo suas fragilidades e as preocupações a ele pertinentes. Dentre essas possibilidades destacam-se os tratamentos não farmacológicos, que se constituem enquanto formas de apoio no enfrentamento das dificuldades de atenção e de concentração apresentadas pelos sujeitos, podendo-se citar, entre elas, a promoção do convívio com a natureza.

Seguimos nossa análise a partir de experiências da educação em contato com a natureza e refletimos se essa pode ser uma possibilidade de atuação para o combate a essas questões.

### **3. EDUCAÇÃO COM E NA NATUREZA**

Como defendemos anteriormente, a medicalização da educação é um processo de individualização e biologização dos problemas que emergem do contexto escolar. Ao pensarmos sobre formas de enfrentamento da medicalização, refletimos acerca das bases que a sustentam. Nessa direção se faz necessário, dentre outros aspectos, repensar a própria estrutura pedagógica, uma vez que essa pode ser compreendida como um conjunto de práticas, relações e condições que permitem que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Entretanto, a função social da escola nem sempre se concretiza na vida dos alunos, pois, a depender de sua organização, ela pode se constituir como uma verdadeira barreira para o alcance de sua própria finalidade.

Nesse sentido, destaca-se que a sala de aula é vista como o lugar específico destinado às aprendizagens acadêmicas tidas como privilegiadas na construção do conhecimento, enquanto outros ambientes escolares, tais como o pátio, são compreendidos como destinados exclusivamente à recreação (Barros, 2018). Frente à finalidade a que se propõe a escola, imersa em um modelo de sociedade que preza pela preparação dos alunos para o mercado de trabalho, a expansão e o movimento corporal são desassociados do processo de ensino e aprendizagem, assim como a dimensão afetivo-emocional.

No entanto, como defendem Bomfim, Delabrida e Ferreira (2022),

as emoções podem ser mediadoras da integração da realidade imediata e dos processos imaginativos e do pensamento. Emoções e afetividade ambiental são partes importantes no processo de vinculação das pessoas com os espaços e os lugares, sendo uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com essas autoras:

[...] o lugar é visto como um território emocional, tornando-se, portanto, uma dimensão na construção dos significados e na extensão da subjetividade dos indivíduos. As emoções podem ser muito úteis para a avaliação e transformação dos ambientes em sua dimensão ética quando se criam espaços de interesses e necessidades coletivas [...] (idem. p. 61)

Assim, o lugar não é dimensão apenas do aspecto exterior e físico, mas também simbólico, e se constitui em uma identidade de expressão dos indivíduos, sendo possível “(...) entender o papel dos ambientes/lugares em termos de experiências afetivas, bem como compreender se estas podem ser potencializadoras ou não da ação dos sujeitos” (ibidem, p. 70). Nesse sentido, Carvalho, Cavalcante e Nóbrega (2021) afirmam que o ambiente é um conceito multidimensional, pois o meio físico concreto em que se vive, seja natural ou construído, é indissociável das condições sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas de um contexto específico.

A presença da natureza no meio urbano ou na própria escola, portanto, tem o potencial de despertar nos sujeitos em desenvolvimento outras relações afetivas que os aproximem da escola ou de seu território. A ausência desses espaços denuncia o modelo educativo que privilegia os aspectos cognitivos, ao mesmo tempo em que limita o desenvolvimento integral das crianças e dos adolescentes, por desvalorizar outras dimensões das experiências de aprendizado, tais como as percepções, as sensações, as emoções e as relações.

Em pesquisa realizada com quarenta Centros de Educação Infantil (CEI's) da cidade de Blumenau - SC, Tiriba (2005) encontrou que em apenas três das unidades pesquisadas as crianças permaneciam mais de quatro horas diárias em espaços abertos, enquanto que em vinte das unidades as crianças eram mantidas dentro de salas de aula por mais de cinco horas. Vale destacar que o revestimento desses espaços externos eram, em sua maioria, de cimento e de brita e que, embora houvesse vegetação (como árvores, plantas, canteiros,

hortas e flores), era em uma minoria das unidades pesquisadas que as crianças tinham acesso direto e frequente à natureza, integrando-se, de fato, à ela. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa foi realizada em unidades infantis, as quais, no geral, prezam mais por atividades ao ar livre e em contato com a natureza do que instituições de ensino fundamental, médio e superior.

Entretanto, o movimento de pensar e questionar os processos pedagógicos é histórico e move a escola enquanto uma instituição socialmente construída. Uma das reflexões que têm sido feitas acerca dos processos educativos se relaciona, justamente, com a importância da natureza para a educação. O tema não é recente e se faz cada vez mais necessário diante da urbanização da sociedade, na qual o natural é percebido como atrasado, em oposição ao tecnológico, que é visto como desenvolvido.

Ademais, para um desenvolvimento integral das crianças em suas diferentes potencialidades é importante que outros tipos de saberes, dentre eles os relacionados à natureza, sejam considerados tão relevantes quanto o conhecimento científico (Barros, 2018). Tendo isso em vista, a autora citada defende que a escola deve repensar os seus espaços educativos e ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro da sala de aula, seja ela destinada à educação infantil, ao ensino fundamental, ao médio ou ao superior.

Nesse sentido, estudos, em sua grande maioria internacionais, têm demonstrado a importância do contato com a natureza para a saúde, o bem-estar físico e emocional, o desenvolvimento e o desempenho na aprendizagem escolar de crianças e jovens (Lieberman; Hoody, 1998; Bentsen; Mygind; Randrup, 2009; Chawla, 2015; Van Dijk-Wesselius *et al.*, 2018; Kuo; Barnes; Jordan, 2019). Os resultados que têm sido encontrados a respeito de um melhor desempenho acadêmico quando há instrução com e na natureza, em comparação ao modelo de instrução hegemônico, têm sido consistentemente positivos em diversas populações estudantis, disciplinas acadêmicas e ambientes educacionais (Kuo; Barnes; Jordan, 2019).

Em um dos estudos, realizado com quarenta escolas que ofertavam diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental e médio) e cujos estudantes provinham de diferentes níveis socioeconômicos, os pesquisadores observaram que os currículos que se baseavam na aprendizagem a partir do meio ambiente estavam associados a diversos benefícios, tais como maior envolvimento e entusiasmo pelo aprendizado, redução de problemas de disciplina e de

gestão de sala de aula e pontuações mais altas em testes padronizados<sup>3</sup> de leitura, escrita, matemática, ciências e estudos sociais (Lieberman; Hoody, 1998). Os autores destacam que esse formato de educação não diz respeito, especificamente, a aprender sobre o meio ambiente. Utilizam-no como contexto para o aprendizado em diversas áreas - tais como conhecimento geral e disciplinar, habilidades de pensamento, resolução de problemas, cooperação e comunicação - a partir de diferentes abordagens que promovam um ensino integrado entre as disciplinas, de forma coletiva, a partir de experiências práticas e considerando as diferenças entre os estudantes.

Bentsen, Mygind e Randrup (2009), de forma análoga, discorrem sobre o conceito dinamarquês *udeskole* definido como ensino e aprendizagem ao ar livre com base no currículo obrigatório regular, em que aulas e atividades ao ar livre são incorporadas à vida escolar, de forma complementar às atividades em sala de aula. A partir de uma revisão da literatura os autores evidenciam que essa combinação traz importantes benefícios, tais como: o efeito positivo nas relações sociais das crianças e na sua experiência com o ensino; o uso de diferentes formas de linguagem - majoritariamente descritiva e referencial dentro da sala de aula e mais indagadora e exploratória fora dela; e o desenvolvimento de diferentes competências dentro e fora da sala de aula, tendo em vista que nas atividades ao ar livre há maiores oportunidades para projetos mais centrados nos alunos e com menos controle do professor.

Em revisões integrativas sobre o contato das crianças com a natureza Chawla (2015) e Kuo, Barnes e Jordan (2019) reuniram e analisaram diversos estudos que demonstram que experiências com a natureza promovem tanto a aprendizagem acadêmica das crianças quanto seu desenvolvimento pessoal, constituindo-se enquanto um fator de proteção ao bem-estar psicológico. Quando há um maior contato com a natureza e com áreas verdes, os estudos apontam para uma melhor qualidade do sono, níveis mais baixos de pressão arterial, pesos corporais mais adequados (Chawla, 2015) e um provável aumento na prática de atividades físicas (Chawla, 2015; Kuo; Barnes; Jordan,

---

<sup>3</sup> Consideramos que os testes padronizados podem ser importantes para avaliar algumas questões do processo ensino-aprendizagem, especialmente quando se referem à avaliação envolvendo um grande número de pessoas, como no caso dos censos e de grandes pesquisas, porém também consideramos relevante mencionar os limites desse tipo de avaliação diante da complexidade dos processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento.



2019). Ademais, em relação mais específica com a aprendizagem, é observada maior retenção do assunto estudado e mais autodisciplina (Kuo; Barnes; Jordan, 2019), além de uma maior capacidade de concentração e alívio do estresse (Chawla, 2015; Kuo; Barnes; Jordan, 2019).

Van Dijk-Wesselius *et al.* (2018) puderam observar que, depois que escolas de ensino fundamental tornaram seus pátios mais verdes, houve melhora no bem-estar social das crianças, além de uma maior apreciação do ambiente por elas. Um outro fator importante que os autores constataram foi a melhora na restauração da atenção das crianças durante o recreio.

É importante salientar que o levantamento bibliográfico aqui realizado não teve como objetivo esgotar as pesquisas na área, mas sim apresentar um panorama geral do que se tem pesquisado sobre o assunto. Neste sentido, ressaltamos que, embora a maioria dos estudos encontrados e apresentados sejam de âmbito internacional, tais conhecimentos vêm sendo colocados em prática também em âmbito nacional. Algumas dessas experiências podem ser encontradas no livro “Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza” (Barros, 2018), publicado pelo programa Criança e Natureza do Instituto Alana, o qual reúne relatos sobre as vivências em uma série de escolas brasileiras, localizadas em diferentes regiões, as quais integram o contato com a natureza em seu cotidiano e em suas práticas pedagógicas.

Um ponto importante a ser destacado é que muitas dessas experiências propiciam o resgate de culturas dos povos originários brasileiros - indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, entre outros - que, resistindo ao que nos é imposto pela lógica capitalista, mantiveram-se próximos da natureza por compreenderem que são parte integrante dela. O livro “Quintais Brincantes: sobrevoos por vivências educativas brasileiras”, publicado pelo programa Criança e Natureza (Instituto Alana) no ano de 2022, traz essa relevante questão ao apresentar uma pesquisa realizada com cinquenta e dois Quintais Brincantes no ano de 2020. Relatam-se experiências, princípios e valores dessas práticas que visam, mais do que apenas aproximar crianças da natureza, proporcionar a partir disso experiências educativas de respeito pela criança e pelo seu tempo, de acolhimento, de livre brincar, de cuidado, de promoção de desenvolvimento integral e saudável, e de conexão com a cultura e o lugar em que estão inseridas.

O contato com a natureza tem se demonstrado, portanto, bastante

significativo para a saúde, o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens. São várias as teorias que contribuem para a compreensão acerca dos potenciais benefícios da natureza nos ambientes escolares (Van Dijk-Wesselius *et. al.*, 2018). Destacam-se, dentre elas, a Hipótese da Biofilia, a Teoria da Recuperação do Estresse, a Teoria da Restauração da Atenção e a Teoria das Peças Soltas. No presente trabalho, devido ao recorte temático estabelecido, optamos por embasar nossas reflexões na Teoria da Restauração da Atenção, desenvolvida por Stephen Kaplan e Rachel Kaplan (1989, 1995).

#### **4. O POTENCIAL RESTAURADOR DA ATENÇÃO PROVENIENTE DO CONTATO COM A NATUREZA**

A desconexão das crianças com a natureza e o recente aumento de diagnósticos de TDAH no período da infância vêm sendo relacionados. Dados obtidos em uma pesquisa com um grupo de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH revelaram que a maior parte deles dispunha de pouco espaço e de poucas oportunidades para brincar ao redor de casa; e quando o faziam era, geralmente, em espaços não naturais (Van Den Berg; Van Den Berg, 2010).

Purper-Ouakil *et al.* (2004) afirmam que o impacto causado pelos sintomas do TDAH pode variar nos diferentes contextos de vida, de modo que as consequências dos sintomas podem diferir de acordo com o nível de exigência ou a tolerância do meio. Para os autores, uma criança considerada hiperativa que se beneficia de espaço, de atividades ao ar livre e de supervisão personalizada em uma turma pequena terá, provavelmente, menos dificuldades de adaptação do que uma criança de área urbana com características semelhantes forçada a se controlar, sob pena de punição ou exclusão, não só na escola, mas também em casa e no lazer.

Uma vez que a sintomatologia associada ao TDAH envolve, dentre outras manifestações, uma performance aquém do que se tem como esperado, conforme determinados parâmetros, no que se refere às habilidades de atenção e de concentração, estudos têm buscado compreender a influência da exposição a elementos e estímulos dos ambientes naturais na atenção e na concentração de pessoas com sintomas de desatenção, apoiando o contato com a natureza como uma forma de tratamento não medicamentosa (Taylor; Kuo; Sullivan,

2001; Kuo; Taylor, 2004; Taylor; Kuo, 2009; Van Den Berg; Van Den Berg, 2010)

Como indica Alves (2021, p. 44), há dois tipos de atenção, compreendidas como involuntária e voluntária. A atenção direcionada ou a “capacidade de concentrar-se em tarefas ou estímulos específicos” requer, necessariamente, “a supressão de distrações e estímulos competitivos”. Essa supressão se utiliza do mesmo mecanismo inibidor para manter o foco original. O uso continuado da atenção

é suscetível à fadiga ou ao cansaço mental. Sinais de fadiga mental incluem comportamento antissocial, irritabilidade e diminuição na habilidade para desenvolver tarefas que exijam concentração (Alves, 2021, p.45).

Esse processo gera a necessidade de renovação ou restauração da atenção (Alves, 2021). Amaral *et al.* (2020) sinalizam que os elementos naturais podem proporcionar uma experiência restauradora da capacidade atencional:

Os mecanismos que ligam essas duas áreas, contato com a natureza e sintomas do TDAH, ainda não são claros, no entanto, podem estar relacionados à restauração da atenção, que influencia no desempenho cognitivo, e à redução nos níveis de estresse, uma vez que a criança entra em contato com ambientes naturais (Amaral *et al.*, 2020, p. 57).

Autores denotam a ocorrência de efeitos restauradores por meio de fenômenos que acontecem na interação do ser humano com a natureza. Kaplan (1995), remontando a conceitos provenientes, dentre outros campos, da Psicologia, da Neurologia e da Arquitetura, sugeriu, por meio de sua Teoria da Restauração da Atenção, que a sustentação da atenção dirigida está sujeita à fadiga, e analisou o papel dos ambientes naturais na sua restauração.

Kaplan partiu do conceito de *atenção voluntária*, proposto por William James desde o século XIX, ponderou o esforço de vontade necessário para mantê-la; passou pelo conceito mais recente, de *atenção dirigida*; considerou

o papel do que é atualmente reconhecido como uma função executiva denominada *controle inibitório* e apreciou perspectivas evolutivas e sociais sobre o tema. Observou, ainda, que em outros campos de conhecimento, tais como a arquitetura, o reconhecimento da necessidade de os moradores urbanos recuperarem a capacidade atencional no contexto da natureza já existia, citando as ideias e os projetos do arquiteto paisagista Frederick Law Olmsted, que projetou, dentre outras obras, o Central Park na cidade de Nova York, nos Estados Unidos (Kaplan, 1995).

Para promover o descanso ou a recuperação da fadiga da atenção dirigida, é necessário tornar seu uso temporariamente desnecessário por meio da mudança de foco para estímulos que acionem a atenção involuntária do indivíduo devido às suas qualidades inerentemente fascinantes (Kaplan, 1995). A fascinação suave, enquanto característica de certos ambientes naturais, oportuniza a reflexão, o que pode aumentar ainda mais os benefícios da recuperação da fadiga da atenção direcionada (Kaplan, 1993 *apud* Kaplan, 1995).

Em busca de compreender como seria possível essa restauração da atenção direcionada, Kaplan e Kaplan (1989, 1995) citado por Alves (2021), constituem o conceito de ambiente restaurador como aquele que, além de propiciar esse processo de restauração, permite a redução da fadiga mental. Os conceitos de *experiências restauradoras* e de *ambientes restauradores* se referem a essas oportunidades de redução da fadiga da atenção dirigida (Kaplan, Kaplan, 1989 *apud* Kaplan, 1995), das quais a *fascinação* é um componente central, mas não único.

Alves (2021) relaciona o componente restaurador relacionado à *fascinação* com aqueles estímulos que despertam a atenção de modo involuntário, sem requerer do percebedor maiores esforços no ato de captar e usar a informação, permitindo que o indivíduo se sinta ligado ao lugar, saiba o que deseja ali fazer e tenha expectativas concretas quanto a isso.

O componente *escape* é representado pelo afastamento, seja dirigindo-se fisicamente a um lugar, seja estabelecendo uma distância conceitual/cognitiva, sem distanciamento físico, mas apenas imaginativo (Alves, 2021). Desse modo, uma variação na direção do olhar, ou mesmo um ambiente antigo visto de uma nova maneira, pode proporcionar a mudança conceitual necessária (Kaplan, 1995).

O componente *escopo* é empregado como representação para além da extensão física, salientando-se o senso de pertença, a sensação de estar em contato ou de se dar conta do mundo ao redor. “Isto é, a percepção de estar ligado aos elementos do ambiente percebido e de enxergá-lo em consonância, como um todo” (...) (Alves, 2021, p. 46). Assim, o ambiente restaurador deve ser rico e coerente o suficiente para constituir “todo um novo mundo”, tendo escopo para promover o engajamento da mente por meio do suficiente para ver, experienciar e pensar a respeito, de modo a ocupar espaço mental significativo, promovendo a sensação de extensão, mesmo se em uma área relativamente pequena (Kaplan, 1995).

O componente *compatibilidade* está relacionado ao ajustamento recíproco entre as exigências do ambiente e os propósitos e inclinações de uma pessoa (Kaplan, 1995), e se refere ao nível de congruência ou incongruência entre o que o ambiente tem a oferecer e o que a pessoa deseja ali realizar, variando conforme as características sociodemográficas, os elementos do ambiente e o seu uso (Alves, 2021).

Taylor, Kuo e Sullivan (2001) realizaram uma pesquisa que estende a investigação relacionada à Teoria da Restauração da Atenção à população infantil, fornecendo evidências experimentais de que essa teoria pode se aplicar às crianças. Os resultados desse estudo, sobre a percepção de pais de crianças estadunidenses diagnosticadas com TDAH, sugerem que as crianças apresentam melhor funcionamento cognitivo após atividades em ambientes verdes e que quanto mais “verde” a área de recreação da criança, menos graves são os sintomas de déficit de atenção (Taylor; Kuo; Sullivan, 2001).

Para esses autores, o contato com a natureza pode fomentar o funcionamento da atenção em uma população de crianças que precisam de apoio atencional e está sistematicamente relacionado à diminuição dos sintomas de déficit de atenção. Segundo os resultados dessa pesquisa, as atividades indicadas como úteis na redução dos sintomas de déficit de atenção foram aquelas que tipicamente ocorrem em ambientes verdes ao ar livre. No estudo, as crianças que brincavam em ambientes internos sem janelas apresentavam sintomas significativamente mais graves do que aquelas que brincavam em espaços ao ar livre, gramados com ou sem árvores. As assim chamadas “atividades verdes” foram associadas a um melhor funcionamento atencional de um mesmo indivíduo (Taylor; Kuo; Sullivan, 2001).

Kuo e Taylor (2004) concluíram, a partir de um estudo sobre a percepção de pais de crianças e adolescentes estadunidenses diagnosticados com TDAH, que a realização de atividades em ambientes externos naturais reduziu os sintomas associados ao TDAH de forma significativamente mais relevante que as atividades realizadas em ambientes externos construídos e do que aquelas realizadas em ambientes internos. As autoras sugerem que a prática de atividades comumente realizadas aos fins de semana e após a escola, em ambientes naturais ao ar livre, pode ser eficaz na redução dos sintomas de TDAH.

Taylor e Kuo (2009) descobriram como resultado de uma pesquisa experimental que crianças de sete a doze anos com TDAH se concentraram melhor após uma caminhada num parque com elementos naturais do que em comparação a caminhadas de mesma duração em outros ambientes. De forma semelhante, Van den Berg e Van den Berg (2010) concluíram, também por meio de um estudo experimental, que ambos os grupos observados tiveram melhor desempenho em uma tarefa de concentração na floresta do que na cidade, apresentando desempenho melhor e mais constante na floresta, enquanto exibiam comportamentos e sentimentos mais variáveis e um nível geralmente baixo de funcionamento cognitivo no ambiente construído, indicando que as áreas naturais proporcionam um ambiente positivo para crianças com TDAH.

Para além dos resultados dos estudos realizados especificamente com pessoas que receberam o diagnóstico, a ideia de que o contato com a natureza pode reduzir os sintomas do TDAH encontra respaldo em uma ampla gama de estudos bem controlados sobre os efeitos benéficos da natureza em crianças saudáveis. Analisadas em conjunto, as evidências indicam que o contato com a natureza pode reduzir os sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade do TDAH, bem como problemas relacionados, tais como humor deprimido, baixa autoestima, comportamento agressivo e problemas sociais (Van Den Berg; Van Den Berg, 2010).

Van den Berg e Van den Berg (2010) assinalam que os achados das pesquisas que mostram os benefícios da natureza à saúde têm importância prática para profissionais que trabalham com crianças diagnosticadas com TDAH, dentre os quais citam professores, profissionais de saúde mental e pediatras. Segundo Sawani (2008), citado por Van den Berg e Van den Berg (2010), pais e profissionais que se sentem desconfortáveis com a perspectiva de

uso a longo prazo de tratamentos farmacológicos têm demandado tratamentos complementares alternativos para o TDAH.

Van den Berg e Van den Berg (2010) ressaltam uma possível redução temporária ou talvez até mais duradoura dos sintomas como resultado de tais medidas. Kuo e Taylor (2004) ressaltam como vantagens dos tratamentos naturais o fato de serem amplamente acessíveis, de baixo custo, não estigmatizantes e livres de efeitos adversos. Ainda, uma vez que passar tempo ao ar livre é agradável e que os benefícios da exposição à natureza parecem se estender a uma ampla variedade de atividades, a adesão a um regime de tratamento incluindo “doses de natureza” pode ser bastante elevada (Taylor; Kuo, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos a nossa pesquisa demonstrando nossa preocupação acerca da intensificação da medicalização da educação. Questionamo-nos, principalmente, se o contato com a natureza poderia se constituir como aliado para o enfrentamento da medicalização da educação. Para responder a essa pergunta apresentamos uma noção ampla de medicalização, nos debruçamos sobre o TDAH como uma expressão da medicalização da educação, explicitamos a relação entre educação e natureza e, por fim, nos aprofundamos no estudo sobre a relação entre o contato com a natureza e os benefícios às crianças que apresentam sintomas de desatenção e de hiperatividade.

A escolha de enfatizar uma questão da educação (o diagnóstico de TDAH e o desenvolvimento da atenção voluntária) permitiu o encontro de contribuições específicas do contato com a natureza para o desenvolvimento da criança e do adolescente, dentre as quais destacamos duas: o caráter afetivo da relação do sujeito em desenvolvimento com o ambiente natural e o caráter restaurativo da atenção proveniente do contato com a natureza.

Sobre a primeira dimensão, acreditamos que a escola deve ser um espaço prazeroso, no qual as crianças e os adolescentes gostem de estar. Nesse sentido, o contato com a natureza tem o potencial de produzir no sujeito em desenvolvimento uma relação com o espaço escolar na qual a identificação e o pertencimento sejam mais possíveis, o que torna o engajamento nas atividades escolares mais provável e desejável.

Sobre a segunda, percebemos que a rotina e a arquitetura escolar tradicionais estão dispostas de maneira a limitar o desenvolvimento da atenção voluntária. Entretanto, segundo Katcher e Wilkins (2000) citados por Taylor e Kuo (2009), espaços naturais criados em ambientes fechados também podem fornecer restauração de sintomas, especialmente se atenderem aos componentes restaurativos de *fascinação*, *distanciamento* ou *escape*, *extensão* ou *escopo* e *compatibilidade*, sobre os quais já tratamos. Algo tão simples como uma vista para um espaço verde da janela da sala de aula pode proporcionar às crianças o descanso necessário de sua atenção direcionada (Taylor; Kuo; Sullivan, 2001) e ajudar as crianças com e sem déficit de atenção a permanecerem na tarefa e a aprenderem mais ao longo do dia escolar (Taylor; Kuo, 2009).

Nesse sentido, um tempo adequado de contato com a natureza no cotidiano escolar tem o potencial de contribuir positivamente para a relação da criança com o conteúdo desenvolvido na escola, uma vez que permite com maior qualidade a restauração da atenção. Taylor e Kuo (2009) concluíram, por meio de um estudo experimental, que vinte minutos em um ambiente de parque foram suficientes para elevar o desempenho da atenção em relação à mesma quantidade de tempo em outros ambientes:

(...) os ambientes podem aumentar a atenção não apenas na população em geral, mas também em populações de TDAH. “Doses de natureza” podem servir como uma nova ferramenta segura, barata e amplamente acessível no kit de ferramentas para gerenciar os sintomas de TDAH (Taylor; Kuo, 2009, p. 402).

Sabemos que o estabelecimento, no sistema educacional, de práticas educativas em contato com a natureza exige a adequação de diversos fatores: a sensibilização dos professores, a formulação de políticas públicas, o correto investimento para a educação pública, dentre muitos outros. Além disso, também consideramos que os problemas da medicalização da educação e da constituição da atenção voluntária não se limitam à ausência de natureza - afinal, a patologização está relacionada, dentre outros determinantes, a um contexto social que cobra a produtividade a qualquer custo, criando a expectativa de uma atenção ilimitada. Reconhecemos, ainda, os limites da realização de um ensaio teórico para propor alternativas para o enfrentamento



da medicalização da educação, e sugerimos que novas pesquisas sejam desenvolvidas, especialmente para a compreensão desses mesmos processos na realidade brasileira.

Buscamos, porém, destacar que a superação das questões que enfrentamos na educação, especialmente as queixas escolares, se faz a partir da transformação da própria educação e, neste caso, defendemos o contato com a natureza como uma possibilidade de enfrentamento à medicalização. Diante dessa proposta, nossa pesquisa apresentou a intersecção entre o ambientalismo e a luta pela educação, na qual os direitos da natureza e os direitos das crianças e adolescentes estão em consonância. Reforçamos, ainda, que o nosso texto é, mais do que uma constatação da realidade, um convite para reflexões, diálogos e a construção de uma relação mais ativa entre a Educação, a Psicologia e as demais áreas do conhecimento no enfrentamento às queixas escolares, dada a sua multicausalidade e complexidade.

## Referências

AITA, E. B.; FACCI, M. G. D. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e e Processo de Biologização e Medicalização das Queixas Escolares**. Asunción (Paraguay): Eureka, 2018, v. 15, n. 1, p. 121-135.

ALMEIDA, M. R.; GOMES, R. M. Medicalização social e educação: contribuições da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 155-175, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2728. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2728>. Acesso em: 20 jan. 2023.

ALVES, S. M. Ambientes restauradores *In*: CAVALCANTE, S.; GLEICE, A. Elali (Orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, 4ª ed. p. 44-52.

AMATO-LOURENÇO, L. F. *et al.* Metrôpoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. **Estudos Avançados**, v. 30, n. 86, p. 113-130, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/79qP5WjNmMPYKCCQK3G78LD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 nov. 2022.

AMARAL, A. *et al.* O brincar na natureza como moderador dos sintomas do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma perspectiva educacional. *In*: DAMASCENO, M. M. S. (org.). **Relação sociedade-**

**natureza, saúde e educação: reflexões multidisciplinares.** Crato, CE: Quipá, 2020. p. 56-76. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/acervo/relacao-sociedade-natureza-saude-e-educacao-reflexoes-multidisciplinares/>. Acesso em: 29 out. 2022.

ANDRADE, A. R. D. de. **O acompanhamento não medicamentoso da criança diagnosticada com TDAH.** 2019. ix, 120 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35582>. Acesso em: 29 out. 2022.

BARROS, M. I. A. (org.) **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza.** 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BENTSEN, P.; MYGIND, E.; RANDRUP, T. B. Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. **Education** 3–13, v. 37, n. 1, p. 29-44, 2009.

BOMFIM, Z. A. C.; DELABRIDA, Z. N. C.; FERREIRA, K. P. M. Emoções e Afetividade Ambiental. *In*: CAVALCANTE, S; ELALI, G. A. E. (Orgs.). **Psicologia Ambiental: Conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022 3ª ed. p. 60-74.

CARVALHO, M. I. C; CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Ambiente. *In*: CAVALCANTE, S; ELALI, G. A. E. (Orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2021 4ª ed. p. 28-43.

CHAWLA, L. Benefits of Nature Contact for Children. **J. Plan Liter.** v. 30, n. 4, p. 433-452, 2015. DOI: 10.1177/0885412215595441

CONRAD, P. **The medicalization of society: on the transformation of human condition into treatable disorders.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2015. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP\\_CartilhaMedicalizacao\\_web-16.06.15.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf) Acesso em: 25 fev. 2024.

EIDT, N. M.; MARTINS, D. R. Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. *In*: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de enfrentamento. Rio de Janeiro, Editora NAU, 2019.

FREITAS, F.; AMARANTE, P. **Medicalização em Psiquiatria**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2017.

KAPLAN, R.; KAPLAN, S. **The experience of nature**: A psychological perspective. New York, NY: Cambridge University Press, 1989.

KAPLAN, S. The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. **Journal of environmental psychology**, v. 15, n. 3, p. 169-182, 1995.

KUO, M.; BARNES, M.; JORDAN, C. Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1-9, 2019.

KUO, F. E.; TAYLOR, A. F. A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. **American Journal of Public Health**, V. 94, N. 9, p. 1580-1586, 2004.

LEITE, H. A.; TULESKI, S. C. Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.

LIEBERMAN, G. A.; HOODY, L. L. **Closing the achievement gap**: using the environment as an integrating context for learning. Results of a nationwide study. CA: State Education and Environment Roundtable, 1998.

MAIA, A. M. *et al.* Característica da demanda de um Serviço-Escola de atendimento psicológico a queixas escolares: continuidade de pesquisa e aperfeiçoamento do banco de dados do Serviço “Orientação à Queixa Escolar” do Instituto de Psicologia da USP. *In*: SOUZA, B. de P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Portal de livros abertos, 2018, 165 p. Disponível em: <https://sites.usp.br/orientacaoqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/2020/04/Capa-Character%C3%ADsticas-da-Demanda-mesclado-1.pdf>

MEIRA, M. E. M.. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

PURPER-OUAKIL, D. *et al.* Variations dans l'expression clinique du trouble déficit attentionnel/hyperactivité (TDAH): rôle du contexte, du développement et de la comorbidité thymique. **L'encephale**, v. 30, n. 6, p. 533-539, 2004.

SANCHES, A. C. C. *et al.* O TDAH e a medicalização da aprendizagem: enfrentamentos necessários à formação humana. In: TULESKI, S. C.; FRANCO, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento**. Rio de Janeiro, Editora NAU, 2019.

TAYLOR, A. F.; KUO, F. E.; SULLIVAN, W. C. Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. **Environment and behavior**, v. 33, n. 1, p. 54-77, 2001.

TAYLOR, A.; KUO, F. E. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. **Journal of attention disorders**, v. 12, n. 5, p. 402-409, 2009.

THE WORLD BANK. United Nations Population Division. World Urbanization Prospects: 2018 Revision. Disponível em: [https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?end=2021&most\\_recent\\_value\\_desc=true&start=1960&view=chart](https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?end=2021&most_recent_value_desc=true&start=1960&view=chart) Acesso em? 19 de nov. 2022.

TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, 249 p.

VAN DEN BERG, A. E.; VAN DEN BERG, C. G. A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. **Child: care, health and development**, v. 37, n. 3, p. 430-439, 2010.

VAN DIJK-WESSELIUS, J. E. *et al.* The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study. **Landscape and Urban Planning**, v. 180, p. 15-26, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2018.08.003> . Acesso em: 20 nov. 2022.

VIAPIANA, V. N.; GOMES, R. M.; ALBUQUERQUE, G. S. C. de. Adoecimento psíquico na sociedade contemporânea: notas conceituais da teoria da determinação social do processo saúde-doença. **Saúde em Debate**, v. 42, n. 42(spe4), 2018.

# Capítulo 9

# **DIRETRIZES INSTITUCIONAIS PARA A SAÚDE MENTAL LABORAL EM CONTEXTO DE PANDEMIA E NEGACIONISMO NO BRASIL**

**Raíssa Moreira Lima Mendes Musarra  
Nathaly Campitelli Roque**

## **Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo tratar dos efeitos à higidez mental da população em geral e dos trabalhadores em específico decorrentes da pandemia por COVID-19 e o eventual impacto do negacionismo no agravamento de tais condições e os danos às relações de trabalho. Os efeitos adversos da restrição de contato e circulação e a modificação da rotina impostos pela pandemia por Covid-19 na saúde mental demandam a identificação e avaliação de riscos psicossociais para sua devida e prevenção e eliminação.

Há forte referencial na literatura científica sobre fatores de riscos à saúde mental. Contudo, as implicações impostas pela pandemia do Coronavírus ainda não foram devidamente investigadas enquanto componentes de agravamento de riscos psicossociais, sobretudo em um contexto de vulnerabilidade institucional, como é o caso brasileiro, diante insuficiência das políticas preventivas em saúde mental e do desaparecimento de instituições com atribuições de promoção e fiscalização de saúde e segurança do trabalho, diante, ainda, do despreparo da administração pública em relação à políticas de contenção do vírus e informação de dados sobre a pandemia.

Para apresentar as relações entre saúde mental, negacionismo e pandemia, discorre-se sobre conceitos e medidas preventivas de agravamento de riscos psicossociais, bem como sobre o tratamento normativo relacionado à temática no Brasil (normas regulamentadoras de Saúde e Segurança do Trabalho e Política Nacional de Saúde Mental) e em diretrizes de organismos

---

O presente trabalho foi parcialmente publicado na revista *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 68(4); Diciembre 2022; ISSN: 0001-6896, com o título “Diretrizes institucionais para a saúde mental geral e laboral em contexto de pandemia e negacionismo no Brasil” com a mesma ordem de autoria.

internacionais (Organização Mundial da Saúde, Organização Internacional do Trabalho, Panamerican Health Organization e Inter-Agency Standing Committee), para tanto, o método utilizado é o indutivo, com metodologia analítica descritiva e técnicas de pesquisa documental e bibliográfica.

### **A Higiene Mental da população e do trabalhador como bem a ser protegido pelo Direito**

A saúde mental é determinada por uma série de fatores socioeconômicos, biológicos e ambientais e existem estratégias e intervenções de saúde pública e intersetoriais com bom custo-benefício para promover, proteger e restaurar a saúde mental (WHO, 2020).

A má saúde mental também está associada a rápidas mudanças sociais (caso explícito da emergência provocada pela pandemia do Coronavírus), condições estressantes de trabalho, discriminação de gênero, exclusão social, estilo de vida pouco saudável, problemas de saúde física e violações dos direitos humanos.

A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020) define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades”.

A saúde física “engloba a condição geral do corpo em relação a doenças e ao vigor físico” e a saúde social é “relacionada com a capacidade do indivíduo interagir com outros e conseguir prosperar em ambientes sociais.” (WHO, 2020).

No presente trabalho vamos utilizar as definições e considerações apresentadas pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020), ou seja:

- 1) A saúde mental é um componente essencial e essencial da saúde. A constituição da OMS declara: “A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”. Uma implicação importante dessa definição é que a saúde mental é mais do que apenas a ausência de transtornos ou deficiências mentais.
- 2) A saúde ou higiene mental é um estado de bem-estar em que um indivíduo realiza suas próprias habilidades, pode lidar com o estresse normal da vida, pode trabalhar produtivamente e é capaz de contribuir



com sua comunidade.

- 3) A saúde mental é fundamental para nossa capacidade coletiva e individual, pois os humanos pensam, se emocionam, interagem entre si, ganham a vida e desfrutam a vida. Nesta base, a promoção, proteção e restauração da saúde mental pode ser considerada uma preocupação vital de indivíduos, comunidades e sociedades em todo o mundo.

Estudos anteriores demonstraram a violência psicológica da gestão por excelência, bem como o caráter emblemático da síndrome de burn-out para a compreensão da degradação da vida psíquica associada à mobilização dos conflitos psíquicos em prol da produtividade e o reconhecimento dos processos de legitimação jurídica da violência psicológica da gestão por excelência, como parte da reflexão crítica sobre a ambivalência do Direito do Trabalho e sobre o papel do Direito na construção do humano, sendo elementos fundamentais os desdobramentos do Direito do Trabalho sobre o sentido do direito à saúde, mais precisamente a função de salvaguarda e de defesa do modo de produção capitalista; a prevalência do modelo da gestão dos riscos psicossociais em detrimento da promoção da saúde e da construção de uma regulamentação não mercantil do trabalho e a adoção do princípio do rendimento como justificativa para a naturalização da mobilização da performance laboral em patamares ascendentes contínuos desconectada da tutela jurídica da saúde do trabalhador (KEMMELMEYER, 2017).

Estas condições associadas ao negacionismo sintetizam novas expressões atentatórias à higidez mental, em especial em contexto pandêmico tão expressivo quanto ao associado à COVID-19.

Os seguintes itens foram identificados como critérios de saúde mental<sup>4</sup>:

- 1) Atitudes positivas em relação a si próprio;
- 2) Crescimento, desenvolvimento e auto-realização;
- 3) Integração e resposta emocional;
- 4) Autonomia e autodeterminação;
- 5) Percepção apurada da realidade;
- 6) Domínio ambiental e competência social;

Sendo assim, a saúde mental é mais do que a ausência de transtornos mentais e é parte integrante da saúde e dos direitos a ela decorrentes.

Para orientar as autoridades em avaliar o risco para transtornos mentais relacionados ao trabalho, classifica-se seis fatores de avaliação de risco fundamentais (UK, Health and Safety Executive, 2008):

- As demandas de responsabilidades específicas;
- As habilidades para controlar as responsabilidades;
- Se gerentes e colegas dão suporte a todos;
- As relações com colegas no local de trabalho;
- Funções dos funcionários na organização;
- Mudanças no gerenciamento.

### **A pandemia de COVID-19 e os riscos a higidez mental**

Ao longo dos séculos, a humanidade sofreu vários surtos de doenças infecciosas e pandemias (OMS, 2018). A maioria dos sistemas de saúde pública em todo o mundo, especialmente nos países em desenvolvimento, está preparada para lidar com uma pandemia do ponto de vista da produção de medicamentos específicos, enfatizando o investimento em equipamento de hospitais, restringindo a taxa de epidemias e fabricando vacinas para imunizar diferentes segmentos da sociedade. De acordo com Schwarcz (2020), o Brasil sempre sofreu muito com epidemias e pandemias. Lepra, varíola, sífilis, tuberculose, todos os tipos de peste, por causa da falta de estrutura de saúde e higiene, sendo o primeiro fenômeno de peso a gripe espanhola, em 1918 e, “como sempre, a primeira reação dos brasileiros foi negar: dizer que o surto não chegaria aqui porque somos um país tropical” (SCHWARCZ, 2020, p. 1).

Em 30 de janeiro de 2020, o Diretor Geral da OMS, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, declarou o atual surto uma emergência de saúde pública de interesse internacional. No início do mês de março, mais de cem mil haviam sido infectadas. Com uma velocidade devastadora, no início de abril, a Organização Mundial da Saúde aponta a morte de mais de 85.000 (oitenta e cinco mil pessoas) em decorrência do vírus, afetando 212 países, áreas ou territórios com casos da doença (WHO, 2020). O novo Coronavírus (COVID-19) é um vírus respiratório que se espalha principalmente por

gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse ou espirra, ou por gotículas de saliva ou secreção nasal. Pessoas de todas as idades podem ser infectadas pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) e o combate ao alto contágio do coronavírus levou cada país a adotar distintas estratégias, tendo a grande maioria seguido as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e, de acordo com Hur et al. (2021, p. 01):

Já no Brasil, as práticas governamentais adotadas pelo poder executivo são bastante controversas, principalmente os posicionamentos e falas do presidente da república Jair Bolsonaro. O ex-capitão adotou um discurso polêmico, tentando diminuir os riscos da pandemia, sendo de posição contrária ao isolamento social e a favor de que tudo retorne à ‘normalidade’. O saldo de seu discurso e práticas fez com que a partir do meio do mês de maio, o país atingisse a segunda colocação em números de mortes devido à Covid-19, apenas atrás dos Estados Unidos da América.

Em uma retrospectiva da atuação negacionista do Presidente da República, Hur et al. (2021, p. 4), destacam que episódios que marcam a retórica da união, da fusão grupal, que não apresentou eficácia política para conter o contágio do vírus e o presidente tratou de mudar de estratégia, buscando negar os efeitos perigosos da doença:

- 1) No início da pandemia não houve a adoção de medidas epidemiológicas para tratar da saúde pública e nem se criou ampla campanha de conscientização à população sobre os riscos e prevenção da Covid-19, com profissionais do campo psicossocial, como psicólogos e sociólogos, e mesmo publicitários, para criar práticas de tolerância ao isolamento que estava por vir.
- 2) Bolsonaro também se ausentou de reuniões com chefes de Estado da América do Sul para tratar do coronavírus.
- 3) Devido à falta de planejamento, as primeiras falas de Bolsonaro foram a de reproduzir a mesma estratégia populista utilizada no período da campanha eleitoral pedindo a união do povo brasileiro e proferindo enunciados de que “nenhum vírus é mais forte que nosso povo”.

- 4) Logo, passou a diminuir, ou mesmo a negar, os efeitos adversos da Covid-19, qualificando que era uma “fantasia” a crise que viria (tal fala foi proferida no mesmo dia em que a Bovespa despencou 12%).
- 5) Qualificou a situação vivida como “histeria”, que o país logo voltaria ao “normal”, que a população necessitava ser informada sem pânico e que se morre mais por pavor, do que por Covid-19.
- 6) Afirmou: “O vírus chegou, está sendo enfrentado por nós e brevemente passará. Nossa vida tem que continuar, empregos devem ser mantidos, o sustento das famílias deve ser preservado, devemos, sim, voltar à normalidade”.
- 7) Em sua retórica, o coronavírus era representado como uma “gripezinha”, um “resfriadinho”, que não poderia interromper as atividades cotidianas. Chegou a compará-lo com uma chuva, na qual todos iriam se molhar, minimizando as possíveis mortes de velhos e pessoas com problemas de saúde: “Destes 70%, uma pequena parte, que são os idosos e quem tem problemas de saúde, vai ter problemas sérios”.
- 8) Participou de atos e eventos com aglomerações, muitas vezes sem utilizar a máscara de proteção e chegou até a incitar carreatas contra o isolamento social em municípios como Manaus.
- 9) Proferiu uma série de falas que se provaram equivocadas, como: o contágio seria menor no Brasil, por ser um país tropical, que atingiria mais a população idosa, que não havia riscos de complicações a pessoas com histórico de atletas, que haveria menos mortes de Covid-19 do que de H1N118, que parecia que o coronavírus já está indo embora etc.
- 10) Para minimizar os efeitos da doença falou sobre uma suposta força e resistência do corpo do brasileiro: “O brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Pula em esgoto, mergulha, e não acontece nada com ele”. E que é preciso “enfrentar o vírus como homem e não como moleque”. Ainda disse que os governadores que pregam o isolamento têm “medinho” do vírus.
- 11) Desde o início da pandemia, Bolsonaro defendeu que as atividades econômicas não parassem. Afirmou que a miséria é tão grave quanto a Covid-19, pediu a reabertura do comércio, o retorno ao trabalho e disse que os governadores “exterminam empregos”. Falou que “não é

apenas a questão da vida, é a questão da economia também”, pois para ele o desemprego leva à morte.

- 12) Posicionou-se constantemente contra o isolamento social, associando-o ao desemprego e positivou as carreatas contra a quarentena como uma “reação”. Defendeu que as medidas contra o coronavírus afetaram negativamente a economia e afirmou sem provas que o isolamento social para achatar a curva de transmissão foi inútil.
- 13) À revelia do então ministro de saúde (Mandetta), ampliou o número de atividades consideradas essenciais, como lotéricas, templos religiosos, academias de ginástica, salões de beleza e barbearias.
- 14) Seguindo a lógica neoliberal, entoou o seguinte refrão em diversas ocasiões: “No meu entender, desde o começo, deveria ser o (isolamento) vertical, cuidar das pessoas do grupo de risco e botar o povo pra trabalhar ... O movimento errado é se preocupar apenas com a questão do vírus, tem o desemprego do lado. A esquerda tá quietinha. O povo precisa trabalhar”.
- 15) Com a cloroquina, busca-se criar uma situação de confiança para que as pessoas retornem ao trabalho, pois caso sejam infectadas pelo coronavírus, acreditarão que poderão se curar pelo medicamento, e caso não se curem, já não haverá como voltar atrás... Uma gestão da vida maquiavélica que pouco se importa com a vida ou a morte da população .
- 16) Houve um grande atraso na liberação de emendas e verbas de combate à Covid-19: apenas 1,5% das emendas e 23% das verbas, nas datas das reportagens.
- 17) O governo foi contrário à parcela no valor de R\$ 600,00 do auxílio emergencial, propondo inicialmente apenas R\$ 200,00. E Bolsonaro se posicionou contra sua reedição, afirmando que iria vetá-la caso o Congresso a aprovasse nesse mesmo valor.

Hur et al. (2021) adaptado pelas autoras.

Para os autores, o presidente assumiu uma postura negacionista dos efeitos da doença, em contraposição ao discurso científico, e criou uma versão com suas palavras de ordem. Minimizou, ou negou, os efeitos da Covid-19, instaurando um conflito de narrativas, que pode ser expresso na disputa entre o diagrama soberano, representado pelo desejo de Bolsonaro, revelando um

embate entre poder do Estado versus ciência na gestão da vida (Hur et al., 2021).

Os reflexos na saúde mental do trabalhador das incertezas pelo surto pandêmico e pela má condução governamental e pela fragilização das relações de trabalho na pandemia suscitam reflexões para a implementação de boas práticas internacionalmente adotadas.

No Guia Preliminar sobre como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de Covid-19, lançado em março de 2020 pelo Grupo de Referência IASC sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências Humanitárias (IASC, 2020) há a recomendação de um sistema em níveis de apoios complementares integrados às atividades de respostas ao surto. Segundo o Guia, em qualquer epidemia é comum aos indivíduos sentirem-se estressados e preocupados. Reações comuns de pessoas afetadas (direta e indiretamente) podem incluir (IASC, 2020):

- Medo de adoecer e morrer.
- Evitar procurar estabelecimentos de saúde devido ao medo de ser infectado enquanto é atendido.
- Medo de perder meios de subsistência, não poder trabalhar durante isolamento, e ser demitido do trabalho.
- Medo de ser socialmente excluído/colocado em quarentena por ser associado a doença (ex. racismo contra pessoas que são ou vieram de áreas infectadas).
- Sentir-se vulnerável ao proteger os que ama e medo de perdê-los por causa do vírus.
- Medo de ser separado das pessoas que ama e de cuidadores devido ao regime de quarentena.
- Recusa em cuidar de crianças desacompanhadas ou separadas, pessoas com deficiências ou idosos devido ao medo de infecção, porque os pais ou cuidadores estiveram em quarentena.
- Sentimentos de desamparo, tédio, solidão e depressão devido ao isolamento.
- Medo por reviver a experiência de uma epidemia anterior.

Ainda, o surto COVID-19 afeta e estressa a população de maneiras particularmente específicas:

- Risco de ser infectado e infectar outros, sobretudo se o modo de transmissão do COVID-19 não estiver 100% claro.
- Sintomas comuns de outros problemas (febre, por exemplo) podem ser confundidos com COVID-19 e levar ao medo de estar infectado.
- Cuidadores podem sentir-se cada vez mais preocupados com suas crianças estando sozinhas em casa (devido ao fechamento de escolas) sem apoio apropriado e cuidados. O fechamento da escola pode ter um efeito diferencial nas mulheres, que prestam a maior parte do cuidado informal nas famílias, com consequentes limitações de trabalho e oportunidades econômicas.
- Risco de deterioração da saúde mental e física de indivíduos vulneráveis, por exemplo, como adultos mais velhos e pessoas com deficiências, se cuidadores estiverem em quarentena, e se outras assistências e apoios não estiverem disponíveis.

O constante medo, preocupação, incerteza e estresse da população durante o surto de COVID-19, pode gerar consequências a longo prazo dentro das comunidades, famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade:

- Deterioração das redes de apoio social, dinâmicas locais e economias.
- Estigmatização daqueles pacientes que sobreviveram, resultando na rejeição da comunidade.
- Possíveis exaltações emocionais, sentimentos de raiva e agressão contra funcionários do governo e da linha de frente
- Possíveis sentimentos de raiva e agressão contra filhos, cônjuges, parceiros e familiares (aumento da violência familiar e nas relações íntimas)
- Possível desconfiança das informações fornecidas pelo governo e outras autoridades
- Pessoas com problemas de saúde mental e uso de substâncias podem ter recaídas e outras consequências negativas por evitarem unidades de saúde ou estarem incapazes de acessar seus prestadores de cuidados

De acordo com Weide et al (2020), a ausência de cuidados diante do surgimento de sinais e sintomas pode levar ao desenvolvimento de quadros mais graves e a caracterização de um quadro patológico depende da verificação

da presença persistente de pelo menos cinco desses sintomas, por um período mínimo de duas semanas.

Ainda de acordo com os autores, entre as doenças que manifestam os sintomas elencados estão a Síndrome da Fadiga Crônica (CID 10 F48.0), a Síndrome do Esgotamento Profissional/Burnout (CID 10 Z73.0), o Transtorno de Ansiedade Generalizada (CID 10 F41.1), a dependência de bebidas alcoólicas e outras substâncias (CID 10 F10.2) e as síndromes depressivas (CID 10 F32 e ss) (WEIDE et al, 2020).

Os critérios para determinar expressões emocionais que estão agravadas enquanto riscos psicossociais em situações de pandemia elaborado pela Panamerican Health Organization (PHO, 2009), avaliam itens como:

- sofrimento prolongado;
- sofrimento intenso;
- complicações associadas (comportamento suicida, situações de luto, por exemplo); e
- Impacto significativo na rotina e no funcionamento social de um indivíduo.

Em epidemias e situações envolvendo fatalidades em massa, são descritas situações de medos e sentimentos dos sobreviventes (PHO, 2016), por exemplo:

- Luto e angústia devido à perda de familiares e amigos que às vezes coincide com perdas materiais. Há também mais sutis e às vezes perdas intangíveis, como perda de fé em Deus, perda do sentido da vida, etc.;
- Medos práticos: ter que assumir novos papéis impostos pela perda ou convalescência de um membro da família;
- Medos recorrentes de que algo possa acontecer novamente ou de que a morte aconteça membros da família ou comunidade;
- Medo pessoal de morrer: medo do desconhecido ou medo de enfrentar Deus;
- Sentimentos de solidão e abandono: é comum que os sobreviventes sintam que familiares e amigos os abandonaram em um momento difícil;



- Medo de esquecer ou ser esquecido;
- Raiva pelo falecido, que é provocada por familiares ou amigos íntimos;
- Algum grau de culpa pela morte de alguém; às vezes, o que acontece após a morte de um ente querido aumenta essa culpa;
- Vergonha após a morte de um ente querido por causa das circunstâncias que cercam a morte dessa pessoa (seu comportamento, humilhação etc.); ou vergonha sobre as novas condições da família.

Há, ainda, de acordo com a OMS, o destaque para o aumento de casos de ansiedade e depressão durante a pandemia em mais de 25% em nível global, o órgão avalia que a crise de covid-19 impediu de maneira significativa o acesso aos serviços de saúde mental em muitos casos, gerando inquietude pelo aumento de comportamentos suicidas em 27,6% de casos de transtorno depressivo grave no mundo apenas em 2020, e, durante o primeiro ano de pandemia, constatou-se aumento de 25,6% de transtornos de ansiedade a nível mundial, taxas que revelam que as mulheres foram mais afetadas que os homens, em particular na faixa entre 20 e 24 anos (OMS, 2022).

### **As consequências aos direitos dos trabalhadores de preservação da higidez mental por conta da pandemia: o problema das políticas nacionais brasileiras na condução da pandemia**

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, as políticas nacionais de saúde mental devem se preocupar tanto com transtornos mentais quanto com questões mais amplas que promovam a saúde mental, sua promoção deve ser integrada nas políticas e programas governamentais e não governamentais, envolvendo, por óbvio o setor de saúde, e os setores de educação, trabalho, justiça, transporte, meio ambiente, habitação e assistência social, em que sejam atendidas as necessidades de pessoas com transtornos mentais definidos, mas, também, a proteção e promoção do bem-estar mental de seus cidadãos (WHO, 2020).

Fonseca et al (2020) identificaram um padrão no discurso do presidente Jair Bolsonaro sobre a pandemia, foram analisadas mais de 7 mil notícias, que levaram à conclusão de que o presidente se utiliza de um discurso padrão negacionista e pseudocientífico, o estudo compilou e filtrou notícias com palavras-chave relacionadas à pandemia de quatro jornais de maior circulação no País, nos primeiros seis meses de pandemia no Brasil, em que foram

encontrados 7.200 artigos com as características filtradas, explicitando que as falas do presidente subestimaram a seriedade da pandemia, estimularam a desinformação como estratégia política e promoveram a pseudociência, enfraquecendo as ações do Ministério da Saúde. Ainda, o estudo explicitou a descoordenação entre os governos federal, Estados e municípios, pois a falta de organização governamental diante dos primeiros meses da pandemia confundiu a população, que se via dividida em seguir as orientações do local onde mora e o discurso do presidente da República (FONSECA et al, 2020).

De acordo com Morel (2021), o termo negacionismo começou a ser utilizado pelo historiador francês Henry Rousso (1990) aos que negavam o holocausto promovido pela Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial para distinguir o trabalho corriqueiro do historiador – o questionamento permanente das interpretações históricas – da negação de fatos estabelecidos, partindo de métodos escusos como a falsificação, o ataque, o descrédito do testemunho de sobreviventes etc., não se tratava de revisar e debater em razão de controvérsias, mas de produzir confusão intencional e silenciamento. Morel (2021) resgata os fatores de crescimento do negacionismo apontados por Latour (2020) por concluírem, as classes dirigentes, que não haveria mais mundo para todos, assim, as elites teriam abandonado qualquer perspectiva comum e passaram a mentir, demarcando ainda mais as fronteiras, comportamento reforçado diante do colapso ecológico e da pandemia da Covid-19.

De acordo com Morel (2021), “ao negar a gravidade da pandemia, a extrema-direita minimiza a importância crucial das políticas públicas nesse momento, eximindo o Estado de investir na saúde pública”. Ressoando, a partir disso, a intensificação de uma política de morte voltada para grupos mais vulnerabilizados.

Um ambiente que respeite e proteja os direitos civis, políticos, socioeconômicos e culturais básicos é fundamental para a saúde mental, pois, sem a segurança e a liberdade oferecidas por esses direitos, é inviável manter um alto nível de saúde mental (WHO, 2020).

Entretanto, o objeto das leis sobre saúde mental no Brasil são direitos e proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, silente, de tudo, sobre medidas de prevenção específicas para saúde mental ou ações em casos de emergências socioambientais ou mudança social, evidenciando o despreparo nacional em termos de políticas públicas para encarar casos de isolamento social

e gestão de riscos psicossociais de origem laboral ou micro e macrosocial.

Riscos psicossociais decorrem de deficiências na organização e gestão do trabalho, bem como de um contexto social de trabalho problemático, podendo ter efeitos negativos a nível psicológico, físico e social tais como estresse relacionado com o trabalho, esgotamento ou depressão (OSHA, 2020).

Condições de trabalho conducentes a riscos psicossociais normalmente estão associadas a: cargas de trabalho excessivas; exigências contraditórias e falta de clareza na definição das funções; falta de participação na tomada de decisões que afetam o trabalhador e falta de controlo sobre a forma como executa o trabalho; má gestão de mudanças organizacionais, insegurança laboral; comunicação ineficaz, falta de apoio da parte de chefias e colegas; assédio psicológico ou sexual, violência de terceiros. Importa não confundir riscos psicossociais como a carga de trabalho excessiva com as condições, embora estimulantes e por vezes desafiantes, de um ambiente de trabalho construtivo em que os trabalhadores são bem preparados e motivados para dar o seu melhor (OSHA, 2020).

Em âmbito laboral a legislação internacional do trabalho é bem consolidada mundialmente, resultando que as organizações têm uma “responsabilidade de cuidar” para proteger a saúde, a segurança e o bem-estar de todos os funcionários durante o trabalho. Eles também precisam avaliar os riscos decorrentes de perigos no trabalho, incluindo os da ansiedade relacionada ao trabalho.

Já em 2001 a Organização Mundial da Saúde anuncia que 30% dos trabalhadores ocupados apresentavam transtornos mentais menores, e cerca de 5% a 10% sofriam com transtornos mentais graves e, no Brasil, estatísticas da Previdência Social demonstram o aumento de benefícios previdenciários relacionados a transtornos mentais a partir de 2007, sendo, em 2010, os agravos que ocupam a terceira posição entre as causas de concessão do benefício de auxílio-doença, do benefício de auxílio-doença acidentário e da aposentadoria por invalidez, estimando-se, em 2016, que o total de afastamentos tenha sido a 4,67% e alcançado a maior proporção desde o início da série histórica (KEMMELMEYER, 2017).

A legislação brasileira prevê proteção à saúde do trabalhador, consagrando como direito fundamental dos trabalhadores a redução dos riscos

inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança – conforme dispõe o artigo 7º, XXII da Constituição Federal – e considerando o meio ambiente do trabalho como parte do meio ambiente, que deve ser protegido e ecologicamente equilibrado, segundo o artigo 200, VIII e o artigo 225 da Constituição Federal.

Em nível infraconstitucional, a saúde do trabalhador é protegida por uma série de normas infraconstitucionais, com destaque para a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e as Normas Regulamentadoras (NRs). Interessante notar que as disposições existentes sobre saúde do trabalhador parecem muito mais evidentes quando dizem respeito a aspectos ligados a sua saúde física (tais como insalubridade, por exemplo), havendo menos referências expressas à saúde mental. No entanto, ainda que não sejam tão evidentes, diversas normas impactam a saúde mental do trabalhador, a exemplo de disposições sobre limitação de jornada e concessão de intervalos, que, além de evitarem a fadiga física, também evitam a fadiga mental (MUSARRA et al, 2020).

Nesse sentido, a proteção e promoção da saúde mental estão ligadas à eliminação e/ou atenuação dos riscos psicossociais, ligados à organização do trabalho, a exemplo da carga de trabalho excessiva, condições insalubres e/ou perigosas, falta de treinamento e orientação, relação abusiva entre supervisores e subordinados, falta de controle sobre tarefas e ciclos trabalho-descanso incoerentes com os limites biológicos. Tais riscos, de acordo com o glossário da NR20, correspondem à “influência na saúde mental dos trabalhadores, provocada pelas tensões da vida diária, pressão do trabalho e outros fatores adversos”. Existem evidências suficientes que a não gestão dos riscos psicossociais do trabalho pode levar a problemas para a saúde física, mental e social das/os trabalhadoras/es, a reduções dos níveis de produtividade, decorrentes de acidentes de trabalho e fenômenos como o absentismo e o presentismo, e a custos sociais significativos para as famílias e estado social (CAMELO, S. H. H. E ANGERAMI, E. L. S. (2008); VELOSO NETO (2020); RODRIGUES E FAIAD, 2018; BARUKI, 2017).

Destaca-se a NR 7, sobre a obrigatoriedade de elaboração e implementação do Programa de Controle Médico de Saúde Ocupacional (PCMSO) e de realização de avaliações psicossociais e a Norma Regulamentadora nº17 sobre ergonomia que, ao ser editada em 1990, inovou ao mencionar expressamente a necessidade da adaptação das condições de

trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, em especial o item 17.6 sobre organização do trabalho, a qual “deve ser adequada às características psicofisiológicas dos trabalhadores e à natureza do trabalho a ser executado”. Ainda que se valha da expressão “psicofisiológica”, menos relacionada aos aspectos sociais inerentes ao meio ambiente do trabalho, ao tratar sobre a organização do trabalho, NR17 dispõe sobre a necessidade de se levar em consideração as normas de produção, o modo operatório, a exigência de tempo, a determinação do conteúdo de tempo, o ritmo de trabalho e o conteúdo das tarefas (item 17.6.2).

O anexo II da NR 17 aborda o trabalho realizado remotamente, em teleatendimento/telemarketing, além de outras passagens que impactam a saúde mental dos trabalhadores – como compatibilização de metas com as condições de trabalho e tempo oferecidas, monitoramento de desempenho, repercussões sobre a saúde dos trabalhadores decorrentes de todo e qualquer sistema de avaliação para efeito de remuneração e vantagens de qualquer espécie, pressões aumentadas de tempo em horários de maior demanda e períodos para adaptação ao trabalho; vedando-se a utilização de métodos que causem assédio moral, medo ou constrangimento a exemplo do estímulo abusivo à competição entre trabalhadores ou grupos/equipes de trabalho; exigência de que os trabalhadores usem, de forma permanente ou temporária, adereços, acessórios, fantasias e vestimentas com o objetivo de punição, promoção e propaganda; exposição pública das avaliações de desempenho dos operadores.

Considerando esse contexto, o item do anexo II da NR17 dispõe que com a finalidade de reduzir o estresse dos operadores, devem ser minimizados os conflitos e ambiguidades de papéis nas tarefas a executar, estabelecendo-se claramente as diretrizes quanto a ordens e instruções de diversos níveis hierárquicos, autonomia para resolução de problemas, autorização para transferência de chamadas e consultas necessárias a colegas e supervisores. Realidades impostas pela pandemia podem incorporar as determinações dispostas ao teleatendimento constantes na NR 17, diante da ausência de normas específicas (MUSARRA et al, 2020).

Em março de 2020 o governo federal publicou a Medida Provisória (MP) 927 que fixou as regras da relação entre empresa e trabalhadores durante a pandemia, que permitia às empresas a dispensa de funcionários durante

a pandemia e instituiu normas de flexibilização de direitos no teletrabalho com diversas peculiaridades em relação ao regime celetista adotado nas relações de trabalho habituais na normativa brasileira como: 1) prazo de comunicação ao empregado (Enquanto o art. 75-C, § 2º da CLT estabelece o prazo de 15 (quinze) dias para que o empregador comunique ao trabalhador da referida modificação, o § 2º do art. 4º diminuiu esse prazo para apenas 48 horas; 2) desnecessidade de mútuo acordo, ou seja, de concordância do empregado (a CLT prevê que “poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em aditivo contratual.” (art. 75-C, § 1º). Mas, a MP estabeleceu que “durante o estado de calamidade pública a que se refere o art. 1º, o empregador poderá, a seu critério, alterar o regime de trabalho presencial para o teletrabalho [...] (art. 4º, caput); 3) desnecessidade de aditivo contratual (A CLT prevê que “poderá ser realizada a alteração entre regime presencial e de teletrabalho desde que haja mútuo acordo entre as partes, registrado em aditivo contratual.” (art. 75-C, § 1º). Mas, a MP estabeleceu que “ durante o estado de calamidade pública a que se refere o art. 1º, o empregador poderá, a seu critério, alterar o regime de trabalho presencial para o teletrabalho, o trabalho remoto ou outro tipo de trabalho a distância e determinar o retorno ao regime de trabalho presencial, independentemente da existência de acordos individuais ou coletivos, dispensado o registro prévio da alteração no contrato individual de trabalho”); 4) prazo para alteração de regime; 5) ajuste quanto à responsabilidade pela aquisição e custeio dos equipamentos e infraestrutura para o teletrabalho; 6) responsabilidade pela aquisição dos equipamentos e custeio dos equipamentos e infraestrutura para o teletrabalho (a CLT, em seu art. 75-D, prevê que a responsabilidade pela aquisição dos equipamentos e pela infraestrutura necessária à realização das atividades será estabelecida por acordo entre empregado e empregador, em contrato escrito, a MP 927 impõe ao empregador este ônus, caso o trabalhador já não a possua; 7) extensão a aprendizes e estagiários; 8) convalidação do teletrabalho implementado antes da MP (MIZIARA et al, 2020).

De acordo com Dias (2022), os “episódios grotescos” de negacionismo são planejados para encobrir a falta de vacinas para crianças, para alavancar a campanha antivacinação de crianças por parte do GF, para esconder a falta de testes e o apagão de dados no site do MS, que omite dados sobre óbitos, incluindo de crianças, desde a aprovação da vacina da Pfizer, além da defesa

da cloroquina, ivermectina e toda a farsa de tratamento precoce com o kit Covid, atentando contra a saúde e segurança da população brasileira.

De acordo com Morel (2011), as expressões negacionistas da pandemia somam-se a outros movimentos como a necropolítica, o negacionismo científico, o negacionismo histórico (como o quanto à ditadura militar no Brasil) e o negacionismo do racismo, para a autora:

Notícias falsas afirmam que o colapso funerário de Manaus (AM) não ocorreu. 1 Cientistas que pesquisam os efeitos da cloroquina sofrem ataques. 2 Declarações do presidente da República minimizam a gravidade da Covid-19. 3 Essas são algumas das recorrentes expressões do negacionismo da pandemia no Brasil hoje que se articulam com outros movimentos negacionistas que vêm ganhando força nos últimos anos. Há o negacionismo científico, que tem como principais expoentes atualmente o movimento antivacina e o terraplanismo. Há o negacionismo climático, ancorado na negação do colapso ecológico em curso. Observamos também um crescente negacionismo histórico, baseado na negação de acontecimentos históricos amplamente conhecidos, como a ditadura militar no Brasil e o holocausto. Poderíamos acrescentar ainda outro negacionismo bastante presente na realidade brasileira, até mesmo constituinte do projeto de Estado-Nação no Brasil: o negacionismo do racismo, ancorado no mito da democracia racial (MOREL, 2021).

Alguns dos medos e reações relacionados à higidez mental surgem de perigos reais, mas muitas reações e comportamentos também surgem da falta de conhecimento, rumores e desinformação. Em um aspecto mais positivo, algumas pessoas podem ter experiências construtivas, como a satisfação de encontrar formas de lidar e resiliência. Diante de desastres, membros da comunidade geralmente demonstram altruísmo e cooperação, e pessoas podem ter grande satisfação em ajudar outras, e, durante a pandemia de COVID-19 podem incluir:

- Manter contato social com pessoas que podem estar isoladas usando ligações telefônicas, mensagens de texto e internet.
- Compartilhar mensagens importantes e confiáveis com pessoas da comunidade, especialmente com pessoas que não usam redes sociais.
- Fornecer ajuda e apoio para pessoas que tenham sido separadas de suas famílias e cuidadores.
- Compreender e endereçar considerações em saúde mental e psicossocial serão fundamentais para interromper a transmissão e prevenir o risco de repercussão a longo prazo no bem-estar da população e sua capacidade de lidar com adversidade.

Neste caso, é aconselhável a alocação de recursos de longo prazo e o desenvolvimento de uma estratégia para influenciar o financiamento, a coordenação da qualidade e iniciativas sustentáveis e de longo prazo e qualquer estratégia deve abordar: medo, estigma, estratégias negativas de enfrentamento (por exemplo, abuso de substâncias) e as outras necessidades identificadas por meio de avaliação, e que se baseie em estratégias positivas de enfrentamento propostas pela comunidade, promovendo estreita colaboração entre comunidades e instituições (IACS, 2020).

De acordo com Faria (2022), quando o mundo inteiro começa a discutir uma agenda para a retomada do crescimento pós-pandemia, a equipe econômica do governo brasileiro, mais uma vez esteja despreza formas de cooperação e o diálogo social entre empregadores e empregados:

Não teve criatividade — e, principalmente, vontade — de formular uma rede de proteção social de emergência. Também voltou a tentar restringir por meio de simples decretos e MPs a ordem jurídica do mercado, inclusive afrontando a hierarquia das leis. Está, novamente, aproveitando as dificuldades econômicas causadas pela pandemia para retomar ideias antigas, como, por exemplo, (a) promover cortes de servidores públicos, e com isso comprometendo a burocracia profissional do Estado em tempos de crise, (b) privatizar o ensino público, convertendo-o em mercadoria ofertada por grupos privados com ações negociadas em bolsa,



(c) reduzir ainda mais os direitos trabalhistas, a ponto de cogitar a contratação de trabalhadores com baixa proteção jurídica sob a justificativa de minimizar o alcance do desemprego, (d) promover uma abertura econômica radical num mundo em que a pandemia está levando os Estados nacionais a reduzir cooperação internacional baseada num liberalismo extremo, voltando a atenção às demandas locais e regionais, às normas trabalhistas e à proteção do meio ambiente, e (e) recriar um imposto sobre movimentações financeiras cobrado tanto nos pagamentos quanto nos recebimentos — um tributo que, por seus efeitos em cascata, prejudica as cadeias de produção longa, distorce os valores de bens e serviços e piora o já ineficiente sistema tributário brasileiro (FARIA, 2020, p. 5).

Alavanca-se, assim, o contexto de vulnerabilidade institucional, somado à insuficiência das políticas preventivas em saúde mental e do desaparecimento de instituições com atribuições de promoção e fiscalização de saúde e segurança do trabalho.

## **Conclusões**

É evidente a importância dos tópicos expostos acima para combater surtos de doenças, porém, menos atenção foi prestada o aspecto comportamental e de saúde mental da comunidade durante as pandemias e quanto às consequências devastadoras na saúde mental dos indivíduos pós-doença. As autoridades reconhecem que o mundo pós-Corona verá muitas mudanças em várias dimensões comerciais, econômicas, culturais e sociais. Inquestionavelmente, o nível de vulnerabilidade e efeitos da pandemia do COVID-19 serão diferentes em vários níveis da sociedade. Avaliar e reconhecer as consequências adversas e controlar os riscos resultantes dessas consequências pode minimizar as influências adversas dessa doença infecciosa em massa.

Tendo este quadro em consideração, é válido aplicar protocolos internos em instituições localizadas no Brasil que estejam sem amparo de políticas públicas voltadas à saúde mental, especialmente em um cenário

de pandemia e negacionismo, que força a inserção de novos elementos agravadores de riscos.

Diante da desarticulação entre os entes federativos e da constante alteração dos cargos de chefia das instituições relacionadas à governança da saúde, bem como de uma política de saúde mental defasada em termos de prevenção de riscos psicossociais de modo geral e da ausência de normas regulamentadoras específicas para a saúde mental em ambiente laboral que possa reger todos os trabalhadores e trabalhadoras, recomenda-se que as instituições sigam as boas práticas internacionalmente adotadas e promovam espaços de identificação de agravamento de riscos e enderecem ações preventivas específicas quando potencialmente identificados.

## Referências

BARUKI, Luciana Veloso. **Saúde mental e trabalho: uma proposta de norma regulamentadora sobre os riscos psicossociais no trabalho a partir de reflexões sobre os sistemas francês e brasileiro**. 2017. 292 f. Tese (Direito Político e Econômico) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**. Gradiva Publicações S.A. Lisboa, 1993.

BRASIL. Ministério da Economia/Secretaria Especial de Previdência e Trabalho/Secretaria de Previdência. **Portaria nº 915, de 30 de julho de 2019**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-915-de-30-de-julho-de-2019-207941374>. Acesso em: 15 de 06 de 2020.

CAMELO, S. H. H.; ANGERAMI, E. L. S. **Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura** - DOI: 10.4025/ciencucuidsaude.v7i2.5010. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 7, n. 2, p. 234-240, 11 set. 2008.

CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: Construções da realidade sociais**. Queluz: Editora Vral, 2001.

DIAS, Luiz Carlos. **Não existe limite para o negacionismo e o charlatanismo no Brasil**. *Jornal da Unicamp*. 01 de fevereiro de 2022.

FACAS, Emílio Peres. **Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais**

**no Trabalho - Contribuições da Psicodinâmica do Trabalho.** Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Universidade de Brasília (UnB), 2013.

FARIA, José Eduardo Campos de Oliveira. **A agenda pós-pandemia: cinco itens.** O Estado da Arte, Estadão, 13 de julho de 07 de 2020.

FONSECA, ELIZE MASSARDDA; NATTRASS, NICOLI; LAZARO, LIRA LUZ BENITES; BASTOS, FRANCISCO INÁCIO. **Political discourse, denialism and leadership failure in Brazil's response to COVID-19.** GLOBAL PUBLIC HEALTH (ONLINE), v. 23, p. 1-16, 2021.

GOETZEL, Ron Z.; ROEMER, Enid Chung; HOLINGUE, Calliope; et al. **Mental Health in the Workplace. A Call to Action Proceedings From the Mental Health in the Workplace—Public Health Summit.** Journal of Occupational and Environmental Medicine: April 2018 - Volume 60 - Issue 4 - p 322-330 doi: 10.1097/JOM.0000000000001271

HUR, Domênico Uhng; SABUCEDO, José Manuel; ALZATE, Mónica. **Bolsonaro e Covid-19: negacionismo, militarismo e neoliberalismo.** *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 21, n. 51, p.550-569, ago. 2021. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2021000200018&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 out. 2022.

IASC - INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE. **Guia Preliminar Como Lidar com os Aspectos Psicossociais e de Saúde Mental Referentes ao Surto de Covid-19** Versão 1.5 Março 2020 Grupo de Referência IASC sobre Saúde Mental e Apoio Psicossocial em Emergências Humanitárias, 2020.

KEMMELMEIER, Carolina Spack. **A violência psicológica da gestão por excelência e o direito à saúde do trabalhador.** 2017. Tese (Doutorado em Direito do Trabalho) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.2.2017.tde-15032021-190917. Acesso em: 2022-10-19.

MCLELLAN D, MOORE W, NAGLER E, SORENSEN G. 2017. **Implementing an integrated approach: Weaving worker health, safety, and well-being into the fabric of your organization.** Dana-Farber Cancer Institute: Boston, MA. <http://centerforworkhealth.sph.harvard.edu/>

MENDES, Ana. Magnólia. **Da Psicodinâmica à Psicopatologia do Trabalho.** Em: Mendes, A. M. (org). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método e pesquisas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MIZIARA, Raphael; UMBERTO, Antonio; COELHO, Fabiano; GASPAR, Danilo. Medida

Provisória 927 de 2020: comentários artigo por artigo. São Paulo: **Revista dos Tribunais** – Thomson Reuters, 2020, p. 121.

Morel, A.P. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 19, 2021.

MUGNAINI, Rogério. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

MUSARRA, Raíssa Moreira Lima Mendes; PASQUALETO, Olívia. Q. F. ; LIMA, Renata Miranda ; MARTINEZ, Regina. C. **Saúde mental em época de pandemia de Covid-19: endereçamento de ações institucionais**. Revista Internacional de Direito Público, v. 10, p. 113-127, 2021.

OSHA.European Agency for Safety and Health at Work (EU-OSHA) **Coronavirus Disease (COVID-19)**, 2020.

PHO. Panamerican Health Organization, **(Protecting Mental Health During Epidemics)**/Panamerican Health Organization, (2009)

RODRIGUES, Carlos Manoel Lopes; FAIAD, Cristiane. Avaliação psicossocial no contexto das normas regulamentadoras do trabalho: desafios e práticas profissionais. *Psicologia Revista*, v. 27, n. 2, p. 287-310, 2018.

SORENSEN G, SPARERE E, WILLIAMS JAR, et al. **Measuring Best Practices for Workplace Safety, Health, and Well-Being: The Workplace Integrated Safety and Health Assessment**. *J Occup Environ Med*. 2018;60(5):430-439. doi:10.1097/JOM.0000000000001286

SORENSEN, Glorian; SPAR McLellan D, Moore W, Nagler E, Sorensen G. **Workplace Safety, Health, and Well-Being**, 2017

SCHWARCZ, Lilia M. **‘Pandemia não pode trazer autoritarismo. É um perigo’**, alerta historiadora [Entrevista cedida a] Guilherme Amado . *Época* , 5 abr . 2020 . Disponível em: <https://epoca.globo.com/guilherme->

amado/pandemia-nao-pode-trazer-autoritarismo-um-perigo-alerta-historiadora-24352520 . Acesso em: 20 ago. 2020.

VELOSO NETO, Hernâni. **Estratégias organizacionais de gestão e intervenção sobre riscos psicossociais do trabalho**. INTERNATIONAL JOURNAL ON WORKING CONDITIONS, 2015. Disponível em: [https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/43938/mod\\_resource/content/1/gesta%CC%83o%20dos%20riscos%20psicossociais%20%28003%29.pdf](https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/43938/mod_resource/content/1/gesta%CC%83o%20dos%20riscos%20psicossociais%20%28003%29.pdf). Acesso em 24 de abril de 2020.

WATSON, Towers. **The Business Value of a Healthy Workforce: Staying@ Work Survey Report 2015/2016**, United States, April 2016, <https://www.willistowerswatson.com/en/insights/2016/04/2015-2016-staying-at-work-united-states-research-findings>, accessed January

WEIDE, J. N.; VICENTINI, E. C. C.; ARAUJO, M. F.; MACHADO, W. L.; & ENUMO, S. R. F. **Cartilha para enfrentamento do estresse em tempos de pandemia**. Porto Alegre: PUCRS/ Campinas: PUC-Campinas, 2020. Trabalho gráfico: Gustavo Farinaro Costa.

WHO, World Health. **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak**. 2020.

# **Unidade III:**

**Educação, Saúde Mental e Natureza**

# Capítulo 10

# **A DIVERSIDADE HUMANA COMO PARTE DA NATUREZA: UMA ATITUDE EDUCADORA**

**Isabel Cristina Lopes**

A infância é sagaz em sutilezas, em brincar com os infortúnios, em driblar o improvável...tem muito a nos ensinar.

Que o tambor mágico iorubá, na leveza sagaz da infância dos Ibeji  
empreste seu encanto para compreendermos a história de uma cidade  
de uma multidão de gente, que eu vou lhes contar

Eu sonhei e vivi uma Cidade mais civilizada  
em que o lixo saía da frente de meus olhos  
e parte dele em Cooperativa  
se transformava

Eu sonhei e vivi uma Cidade em que coveiros  
passaram a precisar menos de cachaça  
para aguentar a difícil tarefa de enterrar mortos  
quando tiveram suas vidas e  
seus trabalhos dignificados

Eu sonhei e vivi uma Cidade em que hospitais acolhiam crianças  
e não as separavam de suas mães.  
Em que a loucura não era castigada  
Em que saúde era conviver com a diversidade  
Em que a arte fazia parte  
das necessidades mais básicas

Eu sonhei e vivi uma Cidade em que a escola  
ficou atraente para as meninas e os meninos  
na qual podiam inventar suas infâncias e  
serem autores de suas invenções

Eu sonhei e vivi uma Cidade em que as luzes  
iluminavam melhor os caminhos



em que as mulheres incetivadas a respeitar seus desejos  
decidiam acerca de seus corpos e ninhos

Eu sonhei e vivi uma Cidade em que trabalhar era possível e  
comer, brincar, cantar, sonhar, morar...  
era imprescindível

Eu sonhei e vivi uma Cidade mutirão  
desse que nos faz formigueiro  
desse que produz Comunidade  
e brota satisfação

Eu sonhei e vivi uma Cidade assim, em que uma mulher  
nos tirou da invisibilidade e  
demonstrou a inesgotável força da solidariedade

Esta Cidade era São Paulo e a mulher Luiza Erundina em início dos anos 90.

Experimentávamos um outro modo de governar. Um Governo Democrático e Popular que nascia junto com a Constituição de 1988 e com a democratização da Saúde com o SUS – o Sistema Único de Saúde, um dos mais avançados do mundo – integral, universal e gratuito. Um novo paradigma de saúde imperou, saúde não mais como ausência de doença, mas antes um compromisso com a promoção de saúde, pelo entendimento da determinação social do sofrimento humano, expressa nas más condições de vida e trabalho. Em 1987 também nascia o Movimento Nacional de Luta Antimanicomial, na bandeira: Por Uma Sociedade Sem Manicômios, entendendo por manicômios não apenas os hospitais psiquiátricos, mas todas as espécies de instituições totais aprisionantes e segregadoras de subjetividades como nos fala Goffman. Portanto eram tempos de muita efervescência e poder popular na redefinição de políticas públicas.

Década de 1990 e década de 2000 foram imprescindíveis para serviços como os Centros de Convivência e Cooperativa - CECCOs na cidade Paulistana. Ítalo Calvino certamente se inspiraria em duas mulheres para nomear suas cidades invisíveis: Luiza e Marta. Salvo as enormes diferenças entre elas, foram Governos femininos no qual os CECCOs representaram pequenas cidades, coordenados e compostos por esmagadora maioria de mulheres, que

continuamente os encantavam, costurando no território forças diversas de sustentação e convocavam legiões de sonhadores como companhia.

Era final de 1980, um cenário periférico, propício para o nascimento de ousadias, de sonhos sonhados na zona leste de São Paulo, anos antes deste ambiente democrático e efervescente. Com uma forte presença de migrantes nordestinos a ocupar aos finais de semana a Praça do Forró, bem em frente de uma Unidade Básica de Saúde, na qual buscavam remédio para suas dores, de não encontrarem resposta diante da imensa desigualdade de oportunidades para seus filhos, da precariedade de moradia, do preconceito, da exploração do trabalho na grande empresa química da região... aos finais de semana na Praça, exorcizavam seus monstros e culpas, cantavam, dançavam comiam suas comidas típicas e ali se restaurava uma fé, um sonho...verdadeiras possibilidades de equilíbrio psicossocial, sem terapeutas ou remédios.

Esta observação da cultura e da arte criativa do encontro promovendo emancipações e saúde de um povo desgarrado de suas origens e terra e medicalizados nos sintomas das desigualdades, foi crucial para o surgimento de um dispositivo transdisciplinar e intersetorial num Governo Democrático e Popular, sobrevivente há 30 anos e replicado Brasil a fora.

A cidade, há três décadas, vivenciava um funcionamento público de acesso universal na saúde com Eduardo Jorge e Carlos Néder, na Cultura com Marilena Chaui, na Educação com Paulo Freire, na direção de um fazer transdisciplinar com participação e poder popular numa dimensão de territorialidade contemporânea... nessa esteira os Centros de Convivência e Cooperativa se desenvolvem, na ocupação das bordas e fendas de uma cidade em seus Parques Municipais, Centros Esportivos e Centros Comunitários de Cohab. Um serviço da saúde, antimanicomial, que intencionalmente evita alojar-se num hospital, num ambulatório de especialidades, numa unidade básica de saúde, pois vai em busca do hibridismo do território a ser ocupado que inspire outras motivações de desejos, de expressões e de liberdades. Ocupações e composições facilitadoras de heterogeneidades, desde os trabalhadores/as múltiplos, sem médicos e medicamentos, antes profissionais da saúde com habilidade no manejo grupal e oficineiros artistas, educadores, esportistas, mestres da cultura popular...amalgamados na complexidade de religar saberes como nos ensina Edgar Morin.

Um campo próspero a constituir heterogeneidades de seus frequentadores, atraídos pelo desejo de construir coletivamente experiências criativas, campo fértil ao surgimento de novos modos de vida, em que caibam, numa ótica antimanicomial, pontes no lugar de muros, encontros ao invés de afastamentos e classificações nosológicas, que invariavelmente codificam como doença abismos cognitivos, que tatuam a pele social e subjetiva da sociedade, pela colonização, o racismo, o machismo, a xenofobia, a LGBTQIA+fobia... que ancoram e recriam normativas, essas sim, uma espécie nociva de loucura, que nos provoca a “exterioridade da consciência escandalizada”, como nos sugere Foucault (1997).

Da intersetorialidade experimentada e fermentada na década de 1990 à experiência de poder descentralizado nas Subprefeituras com a força democrática do Orçamento Participativo no ano 2000, os CECCOs sustentaram um experimento valioso de oposição à medicalização e patologização das diferenças e escamoteamento das desigualdades, mas sobretudo como provocador de encontros misturados de gentes e o resultado potente deste acontecer híbrido num novo modo de vida, que desafia sujeitos a memoriar suas origens e saberes, que criem rastros num conceito Benjaminiano de experiência e trocas criativas, capazes de prosearchem com o mundo em outras direções, comovisões de mundos plurais, pois outros mundos são possíveis, pois o amanhã não está à venda, o planeta não é uma mercadoria.

A intersetorialidade apresenta-se no CECCO, na sua natureza primeira, como uma “força espiritual da democracia, como resistência frente à redução de esferas da vida”, pois, quanto “mais aprimorada a democracia, mais ampla a noção de qualidade de vida” como nos diz Ricardo Teixeira (2020). Os CECCOs planejados para terem sustentação nos territórios ampliados, na potência do diverso narrativo do fora, nas frestas da cultura, da rua, da educação, dos becos, do trabalho, das quebradas, dos morros, dos calçadões, das aldeias, das manifestações das urbanidades... para produzir o meio, o sujeito produtor de sentido, como nos inspira Georges Canguilhem (2009).

Vale dizer que pensar a vocação dos CECCOs como propositores de potência para cidadania ativa e participação na produção de mundos, que passa pelas trocas sociais, novas comunidades, produção de valor e outras sociabilidades, pressupõe um necessário e estreito compromisso com o mundo

do trabalho, que considere os pressupostos da diversidade, da heterogeneidade, da produção de sujeito de sentido numa perspectiva associativa e coletivamente emancipatória e criativa, num conceito de saúde como produção de si e de mundo, no qual o mundo do trabalho é decolonizador, parte intrínseca e libertária.

Os CECCOs pensam um novo modo de gente e de vida entre os viventes, que passa pela construção de saídas na multiplicidade, na construção autônoma do comum, numa produção biopolítica em que se destaque a cooperação, o saber autônomo e os afetos... a multidão, que para Negri e Hardt (2004), é essa multiplicidade heterogênea de singularidades. Em tempos em que se vive a expropriação do comum, da *Ágora Grega*, do espaço da *Assembléia do Povo* para práticas de resistência, é vital fomentar o surgimento de sujeitos que se descubram diversos e celebrem essa composição, que se descubram desiguais e se incomodem com a desigualdade de acesso e de oportunidades. Que ao celebrarem a diversidade o façam com fruição, recriem sonhos que sejam maiores que a realidade, em processos culturais que os agigantem. Que ao se inconformarem com as desigualdades criem poder político de participação ativa e coletiva que altere meios de produção e necessariamente implique em cooperação, pois as histórias de vida assim entrelaçadas são o combustível, o nutriente que alavanca mulheres e homens como sendo a natureza adquirindo a consciência de si próprios, como nos diz o geógrafo social francês Elisée Reclus.

Apostar num processo histórico, em que a alteridade individual desemboque num coletivo solidário, é apostar na formulação de uma economia psíquica, forjada na convivência grupalizada criativamente, marcada pela operatividade heterogênea, em que o desejo e o prazer tenham lugar privilegiado na execução de tarefas, como nos ensina Pichon Rivière. Concorrendo desta maneira a revelar uma forma de ver a cidade, de se ver na cidade, que clame por um novo status de cidadania...elementos fundantes de uma economia solidária, capaz de se valer dessa experiência associativa para a autonomia, autogestão como uma forma de viver e, portanto, uma forma de conceber saúde.

Inaugura-se com esses pressupostos de desejo, prazer, direito, poder e coletividade, experiência de novas relações de pertencimento e co-elaboração, numa espécie de ecologia da subjetividade, que atente para a intensificação da

potência, no melhor sentido Spinozano (Peixoto Junior, 2013), de resistência frente ao medo como parte da esperança. Exercício dos mais eficazes e temidos frente a alienação que desnuda entre outras as contradições do capitalismo, responsável pela emergência de processos solidários, de uma economia solidária para se opor à privatização dos meios de produção, para resistir à apropriação de corpos e subjetividades.

Da mesma maneira que se almeja na convivência solidária e heterogênea o real respeito e troca em amálgamas afetivas, também se busca nos Centros de Convivência e Cooperativa o direito ao trabalho digno, em produções coletivas, heterogêneas não competitivas e nem empreendedoras individualistas, que se construam da experiência de um conviver cooperado e solidário.

Hoje 23 CECCOs da cidade de São Paulo e poderiam ser mais de uma centena, como são os Parques Municipais a acolherem esse dispositivo plural, se organizam em fóruns, feiras e redes de economia solidária e vivem a contradição de serem o único serviço de saúde não entregues às organizações sociais, acredito por um lado por sua natureza híbrida, intersetorial que exige expertise complexa em sua execução, por outro pela ausência de recurso orçamentário próprio que o faz sobreviver sem atrativos lucrativos e por outro pela força de seus conselhos gestores com forte defesa da coisa pública e plural.

Vale uma curiosidade como indicador de análise, com o alastramento no campo das políticas públicas da terceirização e na saúde pública a entrada das OSs provocando um redirecionamento na forma de gestão e de uma concepção de saúde, valorizada pela produtividade e subtração de espaços de produção de saber coletivo, compartilhado e de potência, vimos o adoecimento de muitos trabalhadores que se juntam a tantos readaptados, considerados não compatíveis com a lógica das organizações sociais, invariavelmente, deslocados para os CECCOs, como um depósito de inservíveis.

Os CECCOs que resistem como serviços da administração direta e não só trabalham com a invisibilidade, como são colocados na invisibilidade pela expertise estranha e louca de suas ações não cartesianas, para que se dilacerem em sua insignificância de poucos recursos, com profissionais não repostos há décadas...recebem sem alternativa, esses trabalhadores. Porém, o que não previam é que os ditos inservíveis, muitas vezes, como não poderiam

deixar de ser, em ambiente propício à criação e potência, se redescobrem em força coletiva e produtiva e, disruptivamente, vão ousando o improvável.

Há que se considerar o grande impacto psicossociocultural que os CECCOs imprimem

no Índice de Desenvolvimento Humano de nossos municípios, particularmente na construção de uma outra qualidade de viver e morrer, sobretudo de segmentos populacionais desencorajados a exercerem seus direitos de cidadania e felicidade.

Alguns exemplos que qualificam esses expressivos números e trazem temperatura para humanizá-los revelam a produção de algo que se faz junto no campo da arte, tem um sabor diferente, um sentido disruptivo, pois, transgride um pressuposto de obediência, subserviência, invisibilidade e adaptação dos considerados vulneráveis, loucos, estranhos misturados.

### **CECCO PARQUE IBIRAPUERA: Crianças em vulnerabilidade social do Grajaú, periferia da zona sul.**

Início dos anos 90 meninas e meninos cuidam de carros estacionados, pedem esmola e andam em grupo pelo parque. Abordam as trabalhadoras do CECCO solicitando dinheiro e atenção. Foram muitas as tentativas de aproximação e convite das trabalhadoras para que conhecessem as atividades do CECCO que ficava na marquise. As crianças temiam o contato com outras pessoas que frequentavam o Centro de Convivência. As trabalhadoras propõem, assim, um diálogo possível, quando uma bandeira branca era balançada na porta do CECCO, seria o sinal de que poderiam se aproximar, pois o espaço estaria aberto somente para elas. Assim chegaram e aos poucos a confiança foi construída nas pipas, nas rodas, no pião, nos desenhos, reconstituindo uma infância, um necessário brincar, ocupando um lugar provisoriamente exclusivo.

As crianças foram crescendo e revelando muitas histórias de corpos surrados, sem afeto ou utilizados como mula para o tráfico de drogas, ausência de escola por seus corpos não caberem nela...crianças não sonhadas pelos seus infortúnios ou despropósitos. Careciam de incentivo para retorno à escola, assim como a construção de um poder de barganha legítimo diante da potência criativa que desenvolviam. Numa ação transversalizada num parque recheado

de encontros com a natureza, o CECCO Ibirapuera e a Escola de Jardinagem iniciam um projeto conjunto CRER SER formando jovens jardineiros. Esses adolescentes inauguram a possibilidade de um aprendizado específico, mas sobretudo a aquisição de uma sabedoria na forma de lidar com a terra e a vida, valores éticos e de cidadania, de maneira a se perceberem como sujeitos de direito, valiosos e necessários. Um dos garotos ao aprender e vivenciar o despraguejar as plantas, associou o despraguejar à possibilidade de cuidar de sua mãe, na busca do que havia de melhor nela.

Destes meninos e meninas, ao longo de quase três décadas, aproximadamente 70% tornaram-se jardineiros, voltaram a estudar e desenvolveram essa habilidade de cultivar a natureza viva para germinar potência criativa e crença de que fazem parte da vida da natureza, de que há cabimento para elas e eles, cabem! Destaco que uma das meninas seguiu na Universidade pública de gestão ambiental e segue na UFSCAR seu doutorado em planejamento e uso dos recursos renováveis.

Os CECCOS idealizados para acontecerem, sobretudo, nos parques públicos, reafirma a importância do território livre, fator preponderante como facilitador do contato com a terra, as plantas, a diversidade de pessoas em exercício de suas liberdades, anonimato e fruição. Um diálogo inevitável de naturezas, ambiental e humana, em sua interdependência, em seu pertencimento comum, aliança que renova a sobrevivência de Gaia.

### **CECCO COHAB NÓBREGA: Adolescentes e Jovens de Escola Pública em Arthur Alvim, zona leste.**

Eram alguns adolescentes que resolveram por mais de uma vez pular o muro da

escola, contíguo ao do CECCO, para alcançarem a tão esperada rua e praticarem o gosto pela transgressão, pela aventura, tão característica da adolescência, tão presente nos personagens de aventura que povoam a literatura e o teatro. A equipe do CECCO atenta aos diversos sinais desse acontecimento busca interagir e interrogar as motivações. Os jovens definiam a escola como um saco, esvaziado de prazer e de surpresas, queriam a rua e a maconha, símbolos aparentemente recheados de satisfação e liberdade. Diante desses antagonismos os profissionais do CECCO passam a desempenhar o papel de mediadores dessas incompatíveis experiências adolescentes. Constroem com

os jovens, pontes de sentido e ressignificação da liberdade e de aventura no interior da escola. Agora já são vários jovens adolescentes de diversas salas de aula, em conjunto com o Grêmio, o professor de filosofia e os profissionais do CECCO, a realizarem na escola a linguagem teatral e criarem personagens e peças a serem apresentadas em espaços culturais da região... e assim ganham as ruas e se inebriam de emoções que reescrevem uma escola, um muro, e muitas insatisfações. Esta experiência premiou o CECCO COHAB Nóbrega na 3 edição do Laboratório de Inovação na Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens do Ministério da Saúde em 2018, em que profissionais do CECCO e Jovens da Escola Pública seguiram de avião à Brasília pelo “Pulando Muros”, pelos muros que puderam superar. Na ausência de parques e robustas áreas verdes nos conjuntos habitacionais para populações mais pobres da cidade, fomos em busca de centros comunitários investindo em jardins, hortas, ateliês, cozinhas, canteiros...

### **CECCO PERUS: seus idosos**

A característica territorial justifica a expressiva procura desta faixa etária. Chegam com suas dores e histórias recheadas de tristeza, solidão, sofrimento associado à obesidade, depressão, AVC..., mas também uma busca de escuta acolhedora, de conversas que alcancem o coração.

Esse fenômeno revela um importante processo necessário e urgente de despatologização do sofrimento humano, pois muitos desses idosos liberam as filas por consultas recorrentes com os médicos clínicos das Unidades Básicas de Saúde, por encontrarem no CECCO amigos em propostas intergeracionais, mudam hábitos, incluindo uma outra relação com o corpo, o meio ambiente, com a alimentação...constroem projetos de futuro, com autonomia antes desacreditada e, substituem o confessionário de tristeza e culpa, no consultório do médico clínico, pela caminhada, dança, oficinas de criação. Que importante reserva de saúde emocional desses idosos acolhidos e fortalecidos nesses espaços contemporâneos de saúde, que são os CECCOs, que diante da COVID19, possam ter repertório de autoestima e confiança afetiva para não sucumbirem diante do temor da morte e do afastamento social, tão disparadores de tristeza, solidão e desencorajamento da vida.



### **CECCO PARQUE GUARAPIRANGA: jovens pobres, alguns em sofrimento mental da região do entorno do parque.**

Um território farto em ofertas culturais a ser descoberto por esses jovens, por vezes adoecidos pela determinação social do sofrimento psíquico. Escapar da medicalização da desigualdade e do preconceito requer ousadia em proposições como apresentar a riqueza de recursos culturais do território de M'Boi Mirim e Jardim São Luiz, com suas Casas de Cultura, o Bloco do Beco, os Saraus temáticos que problematizam com arte e ludicidade a negritude, o racionamento de água e outros temas do cotidiano sentido na pele de quem habita as bordas, as beiradas de uma cidadania negada... enveredaram pelas Oficinas de Percussão, que invariavelmente, recuperam uma ancestralidade afrodescendente, valorizam a beleza e força agregadora que confere identidade, sentido existencial a muitos desses jovens, georreferenciando-os ao território e lhes conferindo poder de troca, desenvolvimento de potência e alegria. O manejo dessas ações que o CECCO incursiona no território é habilidade rizomática em lidar com a vida na perspectiva de sua diversidade e biopotência, ocupando espaços e preenchendo vazios com o que transborda de melhor em cada um e não com o que lhes falta. Uma inversão no olhar e na conduta de um executar cuidado.

### **CECCO BACURI: crianças e jovens que trabalham no farol da Av. Sumaré, zona oeste.**

No final das tardes de trabalho, quando já passaram por um dia inteiro diante de carros, caminhões, ônibus, motos e bicicletas, esses garotos e garotas que proporcionaram algum entretenimento de malabares aos motoristas ansiosos e apressados desta árida cidade, seguem a pé para o CECCO, para o seu momento de entreter a vida. Na pequena quadra jogam basquete com um grupo de trabalhadoras que os esperam para o desafiante ofício de equilibrarem o mundo representado numa cesta e numa bola... que corta os ares sem medo de cair no chão, sem pressa de fechar o farol, sem chapéu na mão... Que restitui sorrisos e um punhado de infância que o tempo desequilibrou.

Faço agora, por fim, destaque para uma produção singular nascida dos CECCOs:

## **OS CIDADÃOS CANTANTES**

Foi a partir da experimentação nos primeiros 17 Centros de Convivência e Cooperativa da Cidade de São Paulo, que em 1992 nasce o Coral Cênico Cidadãos Cantantes como política pública interfacetária entre Saúde e Cultura. Torna-se autônomo em 2006 com apoio de universidades, espaços culturais públicos e movimentos sociais e comunitários. Com ensaios semanais gratuitos, na Galeria Olido, da Secretaria Municipal de Cultura, na região central e popular da cidade de São Paulo, promoveu, até o advento da pandemia e a necessidade de suspensão de ensaios presenciais, os encontros na Vitrine da Dança, um salão envidraçado que dá para uma movimentada rua com muitos pedestres, moradores de rua, ambulantes, estudantes, trabalhadores em hora do almoço...o que provocava a atenção, observação e participação de muitos, atraídos pelo movimento e a sonoridade do encontro. Constrói seu repertório para temporadas anuais, fruto de pesquisa grupal de canções do cancionário popular, do folclore, da música popular brasileira e das origens familiares dos Cantantes, assim como da cultura indígena e afro-brasileira.

Aberto a todo interessado, independente de escolaridade, religião, raça, etnia, gênero, conhecimento musical, condição social ou de saúde, reúne em média 25 participantes que podem tanto estar em um único encontro, quanto permanecer por anos nos encontros-ensaios. Estrutura-se como espaço de criação artística, tendo a arte como objetivo fim e não meio, com indiscutível alcance transformador de cidadania e gosto pela vida, um alcance que pode ser cunhado como terapêutico. Trata-se de um encontro diverso, híbrido, a partir de um espaço de sustentação coletiva, onde é possível acolher as limitações individuais e os desafios coletivos na perspectiva de se estimular potência criativa. A arte nos Cidadãos Cantantes protagoniza toda sua imensa pluralidade e resiliência, de maneira que a diversidade de dores e horrores mais íntimos e os símbolos que as reduzem a códigos de diagnósticos não mais roubem a cena, o palco, a troca, a criação...

O momento do palco é a grande exposição e troca de um produto-processo gestáltico, em que o espetáculo como um todo carece da ação de cada um em suas invisibilidades, no qual o espectador tem um papel de ativar a obra em obra de arte, como nos elucida Merleau-Ponty (1971). O recebimento de cachês pela produção de algo que se faz junto no campo da arte, tem um sabor diferente, um experimento de economia artística solidária, uma obra

em que o espectador tem coautoria na criação de uma arte escancarada que escarra rebeldia, revela potências sutis, advertindo-nos para identificarmos a banalidade do mal, como nos ensina Hanna Arendt (1999)... um convite a vestirmos um figurino coletivo em que as couraças da arte e da cultura, protejam o desnudo infortúnio que o asfixiante capitalismo intenta sapatear a força criativa, força esta capaz de sobreviver e despertar os mais incrédulos a sonhar o adiamento do fim do mundo, como sabiamente profetiza Ailton Krenak (2019).

Ouvir Vozes e se fazer ouvir é a ousadia num mundo aterrorizado pela dor e a ameaça invisível que essa pandemia instaurou, exercitar a empatia e o sensível em cada um e em todos e todas constitui um ato revolucionário. A missão dos Cidadãos Cantantes é levar vozes dissonantes que possam harmonizar a terra e despertar as meninas e os meninos que habitam todos nós em busca de uma diversidade que pacifique e nos faça capaz de cantar em uníssono. A ferramenta de trabalho dos Cidadãos Cantantes é a promoção de encontros nos quais se possa cantar buscando harmonizar dissonâncias e afinar diferenças, para produzir uma sonoridade própria, profundamente trabalhada. A diferença que não é negada, num grupo intencionalmente heterogêneo, acrescenta molho à obra e produz novos conhecimentos e novos sentidos para a vida.

Assim como a arte pode estar acessível a todos, a felicidade, a saúde, os direitos também devem e podem estar ao acesso de todos. Trabalha-se na perspectiva do acesso a um novo código cidadão, forjado na convivência e produção artística conjuntas, em que a identidade grupal passa a ser definida pelo mote que agrega a todos: cantar, realizar uma produção artística, na qual cada um se reconheça e se faça conhecer pelo seu nome e sua criação e não pelo diagnóstico ou condição social. Esta prática recupera o sentido da arte como um atributo humano capaz de transformar atitudes, lugares do saber, lugares de existência e, por consequência, capaz de alterar a qualidade de vida, mesmo num cenário pandêmico em que a iminência da morte possa se curvar à esperança de vida coletiva, em que um perceba a importância de cuidar do outro, para que a voz do outro se faça ouvir sem ameaçar a sua, complexos processos de resiliência. Ouvir Vozes, recompõe esse corpo social tão virulentamente ameaçado, como um ato humanitário e contemporâneo, que recupere o ar, a empatia, dissipe incertezas, amplie potência de vida e

defesa da natureza como um tecido vivo que enreda atitudes que retabeleçam o sonho.

Testemunhar essas narrativas, essa silenciosa, mas gigantesca e contemporânea forma de se fazer saúde em nossa cidade, é sobretudo atestar nossa pequena estatura como legisladores e executores de políticas públicas de vida, tão pouco atentos para formas sutis e imensamente potentes de se proporcionar reorientação de rotas, de supostos destinos, em direção ao bem viver frente às inconcebíveis desigualdades e à dor humana, que os CECCOS como dispositivos de transformação e cuidado, provocam.

Os CECCOS poderem cumprir sua missão, como nos diz Leminski (2014), de “Achar a porta que esqueceram de fechar. O beco sem saída. A porta sem chave. A vida.”, fazendo caber o improvável na cena cidadã. O manejo grupal intencionalmente heterogêneo, a ampla concepção de arte como manifestação criativa, o compromisso com os espaços verdes e azuis, que estimulam novas sensoriedades e sustentabilidade de vida psíquica e planetária, acrescentam molho à obra e produz novos conhecimentos e novos sentidos para a vida. A contemporaneidade nos convoca a recolocar no centro de nossas preocupações, o princípio da incerteza, o valor dos processos, o estímulo à curiosidade, à experiência, à pesquisa e os afetos, como ingredientes imprescindíveis à continuidade existencial do mundo. Um mundo forjado na sustentabilidade de corpos, sensorialidades, paixões, desejos e interesses. Um mundo sustentado pelas forças vitais ancoradas na terra, na água, no sol e no ar. Descobrimos assim, que a equação “penso logo existo” é insuficiente, pois acima de tudo existimos e, portanto, pensamos e sentimos. Cuidar dessa existência, pressupõe atestar o valor da vida em sua pluralidade, uma vida rica em experiências comunicáveis.

Espaços como as escolas, os CECCOs, constituem, portanto, esse valioso ambiente de construção de sabedorias, alicerçadas na capacidade de crianças, adolescentes, jovens, assim como adultos e idosos, realizarem narrativas de suas histórias, da história da humanidade, com a memória preservada e capaz de narrar crítica e analiticamente as trajetórias da vida.

Assim como a arte, uma relação mais implicada afetivamente com a natureza, podem estar acessíveis a todas e todos, a felicidade, a saúde, os direitos também devem e podem estar ao acesso de todos e todas. Esta prática recupera o sentido da criatividade como um atributo humano capaz

de transformar atitudes, lugares do saber, lugares de existência. É necessário, portanto, que se reorientem orçamentos e prioridades nas políticas públicas, para que os Centros de Convivência e Cooperativa - CECCOS, sejam tão grandes quanto suas obras. Como nos diz Deleuze (1992): há que se produzir experimentações que tracem um caminho entre as pedras e indiquem uma saída para a vida. Que possamos alcançar o duplo de nós, como nos inspira a canção dos indígenas da etnia Kanamari, em que as araras não deixam de alimentar seus filhotes, mesmo quando a mata se vê ameaçada e sangra em labaredas pela violência dos que não se vê natureza.

Isabel Cristina Lopes (Cris Lopes)

## **Bibliografia**

ANDRADE, Manuel Correia de (org). Elisée Reclus. Geografia, coleção Grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1985.

ARENDT, H. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999.

BENJAMIN, W. Teses sobre o conceito de história. In: Obras Escolhidas vol 1, Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. São Paulo: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, G. Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. A História da Loucura na Idade Clássica (1961). 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

GOFFMAN, E. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 1961.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEMINSKI, P. Toda poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MERLEAU-PONTY, M. *Le visible et l'invisible*, Paris, Gallimard, 1964 (trad. brasileira, O visível e o invisível, São Paulo, Perspectiva, 1971).

MORIN, E. A religação de saberes; o desafio do século XXI, SP Bertrand Brasil, 2004.

NEGRI, A. e HARDT, M. *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, New York: Penguin, 2004. [tradução brasileira: *Multidão*, Rio de Janeiro, Record, 2005].

PEIXOTO JUNIOR, C. A. Sobre o corpo-afeto em espinosa e Winnicott. Revista EPOS vol.4 no.2 Rio de Janeiro, dez. 2013.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

TEIXEIRA, R. Produzir saúde na produção do mundo. Revista do Centro de Pesquisa e Formação. SESC SP n.10, agosto, 2020.

# Capítulo 11

# **ATIVIDADES ESCOLARES AO AR LIVRE E EM CONTATO COM A NATUREZA EM ESCOLAS DE POVOS TRADICIONAIS**

**Beatriz de Paula Souza  
Beatriz Ferreira Trindade  
Clara de Oliveira Buonicore  
Luis Eduardo Pagani André  
Marilene Proença R. de Souza**

O rápido e progressivo confinamento da vida cotidiana experimentado nas últimas cinco décadas tem causado preocupação devido a suas consequências prejudiciais à saúde física e mental dos seres humanos, especialmente das crianças. Pesquisa realizada pela organização Free-range Kids indicou que crianças urbanas brasileiras passavam, em 2006, 90% de seu tempo entre quatro paredes; em 1973, brincavam na rua 75% delas, enquanto, em 2006, eram apenas 15% (op.cit. ALBARDÍA, 2019). Nas escolas, queixas de agitação e falta de atenção prejudiciais ao aprendizado diagnosticadas como transtornos neurológicos, passaram a ter esse diagnóstico questionado por muitas questões, entre elas o fato de ser frequente a remissão destes sintomas quando estas crianças estavam ao ar livre. A pandemia de Covid-19 agravou o confinamento, devido à necessidade de isolamento social. Possibilitou, com isto, maior sensibilidade ao tema dos benefícios e da necessidade do contato ser humano-natureza.

Em 2022, a pandemia tornou-se menos letal e as atividades presenciais escolares das crianças brasileiras retornaram em um maior grau. Embora houvesse uma tendência aos funcionamentos das escolas voltarem ao que eram antes da pandemia, a ruptura com o cotidiano promovida pelo isolamento social trazia uma possibilidade de acontecerem mudanças. Este cenário foi propício à realização de uma pesquisa que, por meio da localização e caracterização de escolas de ensino fundamental que desenvolvem cotidianamente atividades educativas ao ar livre e em contato com a natureza e da divulgação de seus achados, pode facilitar a visibilidade das potencialidades destas práticas. Assim, pretendemos produzir conhecimentos que promovam mudanças na vida cotidiana das escolas e em políticas públicas em Educação, em benefício



das comunidades das escolas, da aprendizagem e da saúde mental dos seres humanos.

Como breve histórico, vale informar que a pesquisa que apresentaremos retoma e aprofunda parte de uma pesquisa anterior, realizada de 2021 a meados de 2022, intitulada *Educação, Infâncias e Natureza: O que vivências de escolarização antes, durante e após a pandemia de Covid-19 podem trazer de subsídios para políticas educacionais?*, da responsabilidade da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia. Esse trabalho encontra-se publicado como livro online no Portal de Livros Abertos da USP, com o título “*Educação, infâncias e natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida*”, acessível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1077> .

O objetivo da pesquisa de que trataremos aqui consistiu, como anunciamos, em dar continuidade a uma das produções iniciada pela pesquisa anterior: o levantamento e o mapeamento de escolas de ensino fundamental contemporâneas que promovam atividades ao ar livre e em contato com a natureza em seu cotidiano, buscando agora delinear melhor as escolas de quatro modalidades de Educação escolar nas quais podem ter lugar tais trabalhos, isto é, escolas indígenas, quilombolas, do campo e de educação regular. No entanto, por limitações de espaço, não trataremos do ensino regular.

As escolas de Ensino Fundamental I foram escolhidas porque a entrada neste nível do percurso escolar marca uma ruptura acentuada com a possibilidade de estar ao ar livre na escola. No nível anterior, a Educação Infantil, as atividades fora da sala de aula, em parquinho ou pátio descoberto que a escola eventualmente tenha, costumam ter uma valorização e ocupar um espaço na programação da semana que sofre uma diminuição drástica a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, passando comumente a se resumir a aulas de Educação Física e intervalos. Assim, entendemos que esse recorte, da Educação Fundamental I, pode contribuir para reverter ou ao menos mitigar esta situação de confinamento da infância.

Entendemos que pode, ainda, propiciar a formação de redes que potencializem a construção e a divulgação de conhecimentos e práticas na área, além de atuações na sociedade, como junto aos formuladores e implementadores de políticas públicas. Vale notar que, na pesquisa anterior, foi feito um levantamento e um mapeamento exploratório do que este projeto de

pesquisa pretende fazer, de forma mais aprofundada e extensa, que encontrou uma aparente ausência de redes de instituições educativas voltadas às práticas escolares cotidianas em contato com a natureza.

Esperamos, ainda, que os dados coletados e suas análises permitam o desenvolvimento de materiais a serem disponibilizados de forma acessível e gratuita, dando visibilidade a concepções e experiências encontradas e seus ensinamentos e, assim, contribuam para que o ensino fundamental favoreça mais plenamente o desenvolvimento integral das comunidades de suas escolas, proporcionando os benefícios do contato com a natureza, sendo um deles o respeito e a valorização de culturas tradicionais, frequentemente depreciadas e negadas e que constituem as identidades brasileiras.

### **Método:**

O método adotado ao longo da pesquisa, quanto às escolas de povos tradicionais, consistiu em duas principais frentes: levantamento bibliográfico e metodologias participativas, como entrevistas com especialistas, contato com entidades e movimentos de educadores e visita de campo.

### **Resultados e discussão**

Primeiramente, apresentaremos cada uma das três modalidades de ensino que abordaremos, organizando nossos achados e análises segundo um mesmo roteiro. Em seguida, teceremos considerações gerais.

#### **Educação do Campo**

Faz-se necessário apontar a distinção entre educação rural e educação do campo. Enquanto a primeira expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado esse meio como lugar de atraso, invisibilidade, 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. Esses povos do campo apresentam características particulares, tendo o meio em que desenvolvem e compartilham sua cultura como alicerce. O projeto geral das Escolas do Campo leva em conta também o Materialismo Histórico-

Dialético, que compreende o trabalho como atividade humana indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio dessas funções, o indivíduo entra em contato com a natureza que o cerca, bem como com a própria sociedade.

## **I. Definições**

Mais do que, simplesmente, educação fornecida em zonas rurais, o conceito de Escola do Campo foi formulado a partir da iniciativa de movimentos populares do campo, em busca de políticas públicas específicas para populações não-urbanas. Falando mais sobre como isso se mostra dentro da sala de aula, o programa pedagógico aborda assuntos relacionados à educação das populações rurais nas variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, entre outros. A educação do campo, levando em conta a forma que é tratada na legislação brasileira, isto é, de maneira não só próxima à educação rural mas também quase generalizada, com a educação dos povos da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, levanta uma demanda crítica, posto que cada um desses espaços apresenta especificidades. À medida em que esses múltiplos grupos, com múltiplas culturas, são enquadrados dentro de uma mesma categoria, suas particularidades são negligenciadas, o que prejudica o desenvolvimento pleno dos estudantes dentro da modalidade trabalhada.

É preciso pensar o campo mais do que como um território, geograficamente falando, estando ligado à possibilidade de dinamização dos seres humanos com as condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. É uma educação que se propõe a ser crítica, indo contra os preconceitos territoriais e de renda nos quais sua história é alicerçada.

### **1. Definições governamentais e legislação/regulamentação oficial:**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a Lei máxima da educação; por meio dela se define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Foi em 1996 que houve um primeiro grande avanço com relação à educação do campo, pois a LDB daquele ano delineou as principais ideias norteadoras, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o

currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

Art. 28º. 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

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).

Cabe levantar que, mesmo que seja uma consideração significativa, é o único recorte da Lei que fala diretamente sobre a educação no meio rural e como a estruturação curricular pode se dar. Além disso, a terminologia “educação do campo” passa a existir em um período posterior à LDB, passando a ser efetivamente construído a partir de 1998, com a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo. Nesse contexto, já era o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que fazia educação escolar – nas escolas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária – coerente com princípios previstos nos acordos, particularmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 (educação como direito humano) e na própria

lei brasileira (Constituição Federal), que reconhece, enfim, a educação como direito humano e social. Ainda mais adiante, na tentativa de direcionar ainda mais essas práticas escolares, é publicado o decreto nº 7.352, em 2010. Nesse decreto, o âmbito da educação do campo é ampliado para agregar o nível superior de ensino aos povos do campo como objeto de políticas públicas; além de oficializar o conceito de escola do campo.

## **II. Lugar da natureza**

A educação itinerante, muito comum na modalidade do campo, é um dos principais recortes dentro da educação do campo que reforça a utilização das atividades ao ar livre e em contato com a natureza, tendo o ambiente externo crucialmente como facilitador das mudanças de ambiente. A prática pedagógica da escola itinerante é singular e não pode ter como parâmetro a metodologia tradicionalmente utilizada nas redes de ensino públicas, mesmo as voltadas para as classes populares. Nesse sentido, esse movimento social defende a pedagogia freiriana, perspectiva teórica capaz de preencher e dar conta de suas expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem. Nas escolas do MST, o fim da educação é a humanização do sujeito Sem Terra, mediatizada pelo saber historicamente acumulado, ou seja, a apropriação e (re)construção do conhecimento devem vislumbrar a formação humana de educadores e educandos. Com isso, os espaços naturais constituem-se em sala de aula, sendo levadas mesas, cadeiras e outros objetos necessários para o ambiente externo. Através do projeto político-pedagógico a escola itinerante efetiva o direito à educação das crianças acampadas. Isso ocorre através do diálogo dos saberes do mundo vivido com os conhecimentos sistematizados.

O campo, nesse sentido, precisa ser entendido mais do que um perímetro não-urbano, mas sim como um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (MEC, 2001). A Educação Ambiental, inclusive, corrobora com os muitos dos princípios da Educação do Campo, os quais estamos nos propondo nessa pesquisa a entender o quão aplicável isso vem sendo também.

## **III. Histórico**

Ao traçar um panorama histórico da educação rural no Brasil, torna-

se essencial compreender que a Educação esteve intrinsecamente interligada e seguiu, de maneira direta ou indireta, as diretrizes estabelecidas por setores econômicos, políticos, sociais e culturais que se moldaram ao longo da trajetória histórica do país. Esses elementos sempre foram delineados a partir dos interesses do capital, exercendo influência tanto de forma direta quanto indireta sobre as políticas educacionais destinadas a esses grupos. Para Ferreira; Brandão (2011), ao se estudar a educação do campo, não há como ignorar tais análises, sendo que a temática “Educação do Campo” deixa claro o descaso e forma com que os governantes – elite brasileira – historicamente trataram a educação voltada ao campo denominada como “educação rural”.

A grande preocupação do Império foi a de elaborar políticas educacionais que mantivessem o sistema, de grandes extensões de terras, nas mãos de proprietários tradicionais, ancorados no esquema latifundiário, de monocultura e no trabalho escravo. Com o agravamento dos conflitos de terras entre posseiros e latifundiários, em todo o país, e a iminência do fim da escravatura que colocava em risco a propriedade de terras, a elite se viu obrigada a se posicionar diante dos fatos.

No contexto da Lei de Terras, por exemplo, o campo foi pensado como um espaço de oportunidades para atividades econômicas e lucro, o que corroborou para o olhar de uma educação de cartilha tecnicista que se “reduziu ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra” (MEC, 2007, p.10), como também para negação da sua identidade enquanto território de relações socioculturais.

Em linhas gerais, no decorrer da história do Brasil, a educação para pessoas que vivem no campo foi deixada em segundo plano, sem investimento, formação de professores e uma legislação específica que garantisse o direito a uma educação do campo que fosse condizente com a cultura e identidade do povo camponês (BONFIM, RODRIGUES, 2017). A educação do campo na maior parte do tempo foi concebida como a educação dos sujeitos que não precisam sistematizar e aprofundar saberes. Foi no ano de 1998 que ocorreu a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, alterando um pouco dessa noção, sendo essencial para o planejamento de como poderia ser construída essa educação, isto é, quais seriam suas bases.

Desse ano em diante, a pauta desse tipo de educação começa a aparecer mais, desenvolvendo-se em paralelo no meio legislativo e na prática,

por movimentos como o MST, principalmente. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) são grandes avanços, conquistas e concretizações dessa construção. São resultados de lutas, de esforços e de sonhos do coletivo camponês.

#### **IV. Funcionamentos, estratégias educativas:**

A Educação do Campo, assegurando a participação e o conhecimento dos alunos sobre sua realidade circundante (MACHADO, 2017), encontra sua base nos princípios da Reforma Agrária. Este modelo educacional é fundamentado nos ideais de uma sociedade igualitária em prol da classe trabalhadora, fortalecendo a identidade camponesa (BASSO, NETO, BEZERRA, 2016). A Educação do Campo, assim, torna-se uma ferramenta na batalha pela mudança social. Nos estágios iniciais da trajetória do MST, a aquisição de terra foi sua prioridade primordial. Porém, ao longo do tempo, a organização percebeu a insuficiência dessa abordagem, entendendo que o conhecimento se tornava imprescindível. Isso se mostrava necessário tanto para lidar com questões práticas quanto para compreender a situação política, econômica e social tanto do país quanto do mundo. Por conseguinte, a educação passou a ocupar posição central em suas prioridades (MST, 2019) e, com isso, a maneira que os professores seriam capacitados para passar esses valores veio à tona.

É evidente que ao longo dos anos, «o MST vem construindo uma proposta pedagógica através da qual educar não se reduz meramente a transmitir conhecimento acumulado» (FUNDEP, 1995, p.14-15). Nesse sentido, a educação adotada pelo movimento é mais do que um processo de transmissão de informações; ela adapta-se à realidade dos alunos e constitui uma arma contra a opressão, atuando como um instrumento tanto moral quanto intelectual da classe oprimida (NETO, 1999). Nesse caminho, existe um empenho direcionado a promover uma educação abrangente, visando ao desenvolvimento máximo das capacidades humanas. Para isso, estabeleceu princípios filosóficos e pedagógicos, objetivando uma educação omnilateral.

#### **V. Cursos e outros modos de formação de educadores:**

No Brasil, a formação inicial de professores enraizada na abordagem

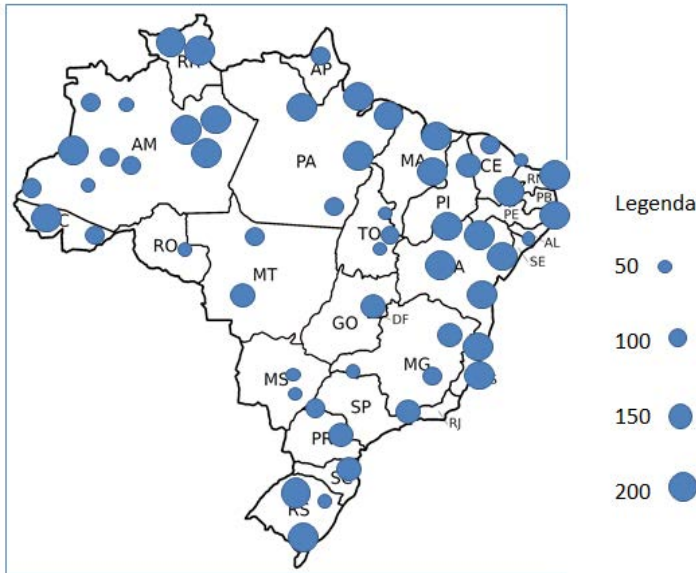
de racionalidade técnica tem suas origens em uma herança histórica que ganhou influência a partir da promulgação da Lei nº 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Essa perspectiva formativa parte do pressuposto de que a realidade educacional é estática e os estudantes que frequentam a escola são igualmente imutáveis. Sob essa visão, a função da escola é transmitir conhecimento segundo uma tradição estabelecida. Assim, enfatiza-se práticas e métodos tradicionalmente considerados eficazes, enquanto a escola se limita a um papel de ensino, atribuindo a responsabilidade do aprendizado exclusivamente ao aluno (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse contexto, muitos professores que atuam em áreas rurais encontram-se aprisionados em um ciclo prejudicial, resultado de um sistema educacional que desvaloriza seu próprio trabalho. Tal sistema retrata o meio rural como uma forma de punição, não uma escolha. Com isso, a desvalorização da qualificação profissional acaba se tornando crescente. Esses educadores frequentemente conduzem suas atividades de forma desinteressada e pouco qualificada, sem considerar o ambiente em que operam e os indivíduos que compõem esse contexto (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Além disso, no processo de formação de professores para o trabalho na educação do campo, é crucial não apenas incitar a reflexão sobre os problemas sociais, mas também garantir que esses futuros educadores possam propor soluções para a sociedade. Isso implica no desenvolvimento de abordagens pedagógicas que permitam aos alunos reconhecer a construção de suas identidades culturais e compreender os processos socioculturais.

É inegável que a formação de professores destinados a atuar em escolas rurais deve ser concebida de maneira abrangente, levando em consideração a dinâmica social de diversos grupos que batalham pela sobrevivência nesse ambiente. Isso engloba não apenas os agricultores, mas também os quilombolas, os indígenas e uma variedade de trabalhadores assalariados vinculados à vida e ao trabalho nas áreas rurais. VI. Identificação de escolas: localização, quantificação, mapas



**Fig. 1 Mapa de Escolas do Campo**



## **VII. Concretude: casos, materiais, pessoas, comunidades, instituições, grupos**

Um exemplo importante de ser trazido sobre essa modalidade de educação é um recorte da educação itinerante, que passa 3 meses do período letivo em campo, aplicando os conteúdos teóricos referentes à plantação e ao modo de vida dos assentamentos, posto que se tratam de escolas mais inseridas no meio urbano. Essa é uma política que já foi adotada por mais de uma escola, mas não foram encontrados registros de continuidade dessa prática, ou noções disso efetivamente inserido no programa político pedagógico de alguma instituição. Isto é, tal atividade seria colocada em prática apenas em alguns contextos.

O contato mais próximo com casos reais da educação do campo foi por meio da visita ao acampamento Marielle Vive. A região era anteriormente uma grande granja já contava com alguma infraestrutura que foi aproveitada pelo MST, a antiga escola estadual presente na fazenda para os filhos dos trabalhadores foi transformada no espaço educativo e de assembleias da ocupação, cozinhas foram transformadas nas cozinhas comunitárias, outras

construções no almoxarifado e residências de moradores mais velhos e com crianças pequenas.

Observamos que o MST centraliza muitas informações sobre essa modalidade de educação, sendo inclusive uma das maiores bases de registro de como tais políticas estão sendo aplicadas.

### **VIII. Discussão**

Nos momentos iniciais da pesquisa, nos deparamos com a dificuldade em distinguir a educação rural da educação do campo, inclusive nos documentos oficiais, para que pudéssemos nos debruçar sobre informações do mesmo espectro. Para compreender tal separação e analisar até que ponto podemos separar esses dois conceitos, trazemos a fala de Souza,

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 (SOUZA, 2008).

Ou seja, o aspecto social e ideológico mostra-se muito mais intenso na educação do campo, com uma preocupação para além da mão-de-obra do campo ou até cumprir as lacunas que se davam na educação do ambiente rural.

É interessante colocar que mesmo em circunstâncias em que os conteúdos são transmitidos em contato direto com a natureza, por exemplo, em uma aula realizada na plantação ao lado da escola, esse diálogo com o natural tece muito mais relação com a praticidade do que com um entendimento das potencialidades que esse contato com a natureza apresenta. Isto é, a terra, as plantas e os animais não necessariamente aparecem de forma integrada aos conteúdos na educação do campo. Foi observado, inclusive, que a educação do campo tem um diferencial muito mais ideológico, no sentido de trabalhar ideias da luta de classe e o lugar da produção de terras, do que em enxergar

na natureza um caminho para a educação de conteúdos gerais. Mesmo que sejam usados exemplos e imagens atreladas à vida no campo, ou até sejam disponibilizadas aulas para aprender diretamente na terra sobre o cultivo e elementos do gênero, não é uma preocupação dentro do projeto político e pedagógico trabalhar os significados e a importância da relação com a natureza ou pensar o ser humano como parte integrante dela.

Em linhas gerais, percebemos através de relatos - a exemplo do que foi vivenciado na visita ao acampamento Marielle Vive e na própria literatura, que a natureza aparece, muitas vezes, como suporte para o aprendizado mais do que como uma das esferas constitutivas dos estudantes, isto é, mesmo que o contato com o meio externo esteja presente, isso não significa uma integração com os outros conteúdos curriculares. É possível dizer que os alunos de instituições com esse tipo de educação têm um maior contato com a natureza do que nas bases da educação regular, vivenciando sim as chamadas AEALCN (Atividades Escolares ao Ar Livre e em Contato com a Natureza), mas nem sempre atingindo o que seria classificado como nível 3 na planilha das escolas regulares com essas atividades (vide critérios de classificação em três níveis trazidos na seção Método), posto que dentro das diretrizes dessa modalidade de educação, as aulas direcionadas diretamente ao cultivo e a produtividade do campo são consideradas também atividades escolares.

## **B. Educação Indígena**

As comunidades indígenas brasileiras englobam uma diversidade étnica bastante grande, totalizando, segundo o Censo de 2022, quase 1,7 milhões de autodeclarados indígenas no Brasil divididos entre mais de 222 povos étnica e culturalmente diversos e com mais de 180 línguas próprias distintas (LUCIANO, 2006). Apesar do critério de autodefinição ser central e preponderante para tal designação, uma definição técnica mais abrangente, elaborada pelas Nações Unidas em 1986, engloba os aspectos mais tipicamente utilizados para essa autoidentificação:

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores

da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos.” (Nações Unidas, 1986).

Assim, a partir desta definição, podemos entender comunidades indígenas como um grupo social com um senso de pertencimento construído a partir de uma ancestralidade e história em comum e uma territorialidade compartilhada. Este senso de identificação, a partir da chegada dos portugueses no século XVI passa a ser sistematicamente ameaçado em diversos níveis. Como exemplos, temos o extermínio pela força de diversos grupos e comunidades indígenas, pelos séculos de políticas de aculturação e catequização dos povos tradicionais e a negação dos seus direitos civis e de autodeterminação. Assim, esta identidade construiu-se ao longo de anos de lutas e de reivindicações por direitos básicos por parte de movimentos indígenas, que passam a ser finalmente conquistados a partir do século XX, sendo um destes direitos, o direito à uma educação diferenciada.

## **1. Definições**

A Educação Escolar Indígena, como definida acadêmica e legalmente nos dias atuais, é uma modalidade da Educação Básica assegurada a partir da Constituição de 1988 (artigo 210), que garante aos povos indígenas uma educação bilíngue e que respeite os seus próprios processos de aprendizagem locais. Assim, ainda em termos legais, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação define, como o objetivo das escolas indígenas, garantir “aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (artigo 78).

A constituição de 1988, então, resulta em uma série de legislações subsequentes que terão como objetivo regulamentar a implementação e organização deste novo modelo de educação, dentre as quais podemos apontar

algumas de nível federal:

- DECRETO Nº 26 (1991): atribui ao Ministério da Educação a coordenação de ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, que serão desenvolvidas em nível municipal e estadual pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm))
- DECRETO nº 6.861 (2009): Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências a respeito da organização e estruturação das escolas indígenas.
- RESOLUÇÃO nº 5 (2012) - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- RESOLUÇÃO nº 1 (2015) - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

## **II. Lugar da natureza**

Falar de educação escolar indígena é falar de um universo de experiências diversas, por inúmeros aspectos desta modalidade de ensino, dentre as quais podemos destacar o fato de se tratar de uma modalidade de ensino relativamente recente, o que resulta em muitas experiências ainda incipientes e localizadas, sem qualquer possível padronização entre escolas. Mais importante ainda, se trata de um campo que engloba comunidades muito distintas entre si, com diferentes realidades culturais, sociais e econômicas, que devem, cada uma segundo suas realidades e reivindicações, elaborar o que entendem como uma escola indígena que se adeque às suas demandas. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) elaborado pelo Ministério da Educação disserta:

Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma

grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (RCNEI, pág. 34).

Assim, nos deparamos com uma enorme diversidade de experiências dentro do campo da educação indígena, com escolas que se aproximam ou se distanciam em maior ou menor grau da educação regular, sendo que em muitos casos a natureza não aparece explicitamente nos relatos e currículos de escolas indígenas.

Nesse cenário entendemos, entretanto, como essencial diferenciar Escolas Indígenas, com processos de aprendizagem e visões de mundo e de educação próprios da comunidade que atendem, de Escolas em Território Indígena, ou seja, escolas em territórios indígenas mas que não necessariamente passaram ainda por adaptações para se adequarem às demandas locais. Essa diferenciação, entretanto, não se refere a uma divisão clara e objetiva, mas com casos intermediários e gradações, ainda mais por se tratar muitas vezes de escolas que estão constantemente se reinventando e se fazendo do zero, tendo que constantemente repensar seus fazeres, até que possa atingir um nível de maturidade e de forma que de fato acolham as necessidades e interesses do grupo étnico na qual a escola se encontra.

Quando questionados sobre o papel da natureza nas escolas indígenas das quais possuem conhecimento, dois educadores indígenas com quem conversamos, que atuam predominantemente na região metropolitana de São Paulo, relataram aulas que tendem a ser em espaços emparedados e com pouco contato com a natureza. Por outro lado, em escolas na região Norte, as experiências que encontramos, em poucos artigos científicos e no relato do pesquisador Elie Ghanem, parecem indicar um maior número de práticas em contato com a natureza, o que pode se dar por duas possíveis razões: em primeiro lugar por se tratar de uma modalidade escolar com um maior número de escolas na região Norte (principalmente no Amazonas), como descreveremos posteriormente, e que portanto, possui uma maior diversidade de experiências educativas de forma que algumas se aproximem mais da natureza. Além

disso, pela proximidade maior com o espaço natural em algumas regiões em comparação com cidades do sudeste, nas quais a urbanização avança com uma maior rapidez, originando situações de territórios indígenas cada vez mais cercados e/ou inseridos nas cidades urbanas.

### **III. Histórico**

O empreendimento de levar alguma estrutura de educação escolar às comunidades indígenas brasileiras remonta ao período de colonização do país no século XVI, se dando inicialmente a partir da ação das missões jesuíticas que tinham como objetivo principal a catequização dos indígenas no país. Posteriormente, após a edição do Diretório dos Índios em 1755, objetivavam a “civilização” dos locais e a formação de uma mão de obra de agricultores fiéis à coroa (LEIVAS et al, 2014). Conforme as transformações históricas, políticas e sociais que ocorreram no país ao longo das décadas e séculos, entretanto, as concepções governamentais sobre a educação dos indígenas passaram a se alterar até chegar na definição legal e teórica atual que apresentamos anteriormente.

Entretanto, as concepções acerca da educação indígena até o século XX tendiam sempre à lógica integracionista e de assimilação cultural dos povos à cultura européia. Mesmo a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI-LTN) em 1910, que transferia a responsabilidade da educação indígena das missões jesuíticas para o governo, afastando, até certa medida, esse fazer da lógica religiosa, ainda pretendia criar mão de obra produtiva e integrar os indígenas à “cultura nacional”. Assim, negava ainda o direito e respeito à preservação das línguas tradicionais.

Em 1973, com a criação do Estatuto do Índio, a legislação brasileira passou a propor adaptações na educação indígena, propondo a educação bilíngue como uma estratégia educativa, mas sem repensar o propósito e objetivo desta educação. Entretanto, marca uma mudança de chave principal para uma transformação nos paradigmas acerca da educação indígena e uma superação da lógica integracionista. Tal momento, no qual essa educação deixa de ser pensada como uma política “para os indígenas” e passa a ser pensada como uma educação “de indígenas”, ocorre com a promulgação da Constituição de 1988, a partir de anos de luta e reivindicações das comunidades

indígenas frente aos séculos de violência e de tentativas de extermínio que sofreram com respaldo das políticas e legislações vigentes até então (Lourengo & Pereira, 2023).

A partir de 1988, então, os povos indígenas têm legalmente garantido o reconhecimento de sua “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (Constituição Federal, 1988. Artigo 231), além do direito a uma educação diferenciada (Constituição Federal, 1988. Artigo 210).

#### **IV. Funcionamentos, estratégias educativas**

Dissertar sobre o funcionamento e as estratégias educativas de uma modalidade tão diversa como a educação escolar indígena não é tarefa fácil e, por esse motivo, nos debruçaremos aqui sobre as diretrizes atuais que orientam a organização e funcionamento destas escolas. Teremos, como base principal, o que diz a resolução nº 5 de 22 de Junho de 2012 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas elaborado pelo MEC, mesmo tendo consciência que estas não conseguem representar em sua totalidade a educação escolar indígena como esta acontece na prática.

Assim, segundo as orientações legais, as escolas indígenas devem ser criadas atendendo às reivindicações da comunidade em que se insere, com sua anuência e com a participação ativa de representantes indígenas locais, de modo que seja possível pensar suas práticas de modo que possam proporcionar aos indígenas e suas comunidades a “recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.” (BRASIL, 2012).

Quanto à organização desta modalidade de ensino para garantir esses fins, a mesma resolução de 2012 postula que a organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, 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, 2012)



É reconhecido o direito desta modalidade nos diversos níveis de educação básica (infantil, fundamental, ensino médio, educação especial, Educação de Jovens e Adultos -EJA- e educação profissional e tecnológica), a depender das demandas das comunidades.

## **V. Cursos e outros modos de formação de educadores**

Algo comum à maioria dos documentos acadêmicos e legais acerca da educação indígena é a inegável importância da formação dos professores indígenas para o desenvolvimento e aplicação das políticas e práticas educativas no campo da educação escolar indígena que devem ser desenvolvidas em contato próximo com os diversos setores das comunidades em que atuam.

Em um cenário de Diretrizes tão flexíveis para a educação indígena, cabe aos professores pensar e repensar como a organização, currículo e formas de saber serão aplicados no cotidiano escolar, de forma a garantir o seu alinhamento com o bem viver de sua comunidade e suas concepções de aprendizagem e de mundo.

De forma geral, pode-se dizer que os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar. (MEC, 2002)

Esse aspecto tão importante para a consolidação das escolas indígenas é responsabilidade da União, que deve “legislar, definir as diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação” (MEC, 2002) com o apoio das secretarias estaduais e municipais de ensino.

Entretanto, apesar do número crescente de cursos de formação

continuada para professores indígenas, dentre os quais se destacaram, segundo nossa pesquisa, os cursos oferecidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP), tal temática ainda pouco aparece nos currículos de graduação em licenciatura pelo país. É preciso um maior investimento e distribuição pelo Brasil, se esta política pública pretende ser eficaz na construção de escolas indígenas cada vez mais alinhadas ao que diz a legislação e as diretrizes a respeito de tal modalidade de ensino.

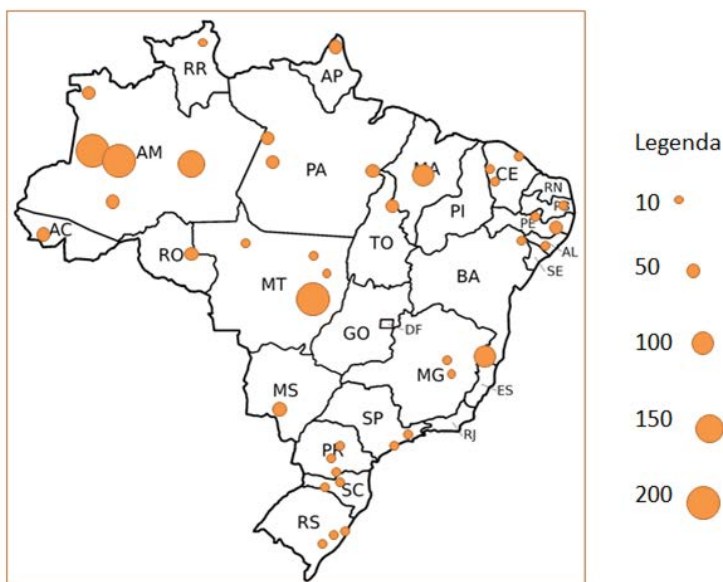
Encontramos poucos materiais didáticos próprios para educação escolar indígena como pressupõe a legislação brasileira e tampouco conseguimos compreender quem são os responsáveis por sua elaboração e distribuição, cabendo aos professores localmente desenvolverem seus próprios materiais de ensino. Ao examinarmos um material didático produzido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) também observamos que o conteúdo programático e metodologias se aproximam muito aos de escolas regulares.

## **VI. Identificação de escolas: localização, quantificação, mapas**

Antes de apresentarmos o mapa da distribuição de Escolas de Educação Indígena no Brasil, ressaltamos que o construímos a partir de uma lista extraída de uma fonte oficial: o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, órgão do Ministério da Educação. No entanto, constar oficialmente como escola de Educação Indígena não significa necessariamente enquadrar-se na definição de uma.

Prof. Elie Ghanem, docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP - e pesquisador entrevistado, informou-nos que há uma grande variedade de práticas e realidades pedagógicas nessas instituições. Vão das que não se diferenciam das escolas regulares a não ser por estarem em territórios indígenas, até as bilíngues que desenvolvem materiais e pedagogias eivados dessas culturas, como aulas dentro das águas de rios, com uma diversidade de casos intermediários.

**Fig. 4 Mapa de Escolas de Educação Indígena**



## **VII. Concretude: casos, materiais, pessoas, comunidades, instituições, grupos**

O contato mais próximo com casos concretos de educação escolar indígena se deu através das conversas e entrevistas com dois educadores indígenas que atuam no município de São Paulo e o pesquisador Elie Ghanem, ao longo do desenvolvimento da nossa pesquisa. Entretanto, o curto tempo para conversas, dada a incompatibilidades de agendas, e o foco no nosso recorte a respeito do papel da natureza nas escolas indígenas, nos retornou poucas informações mais profundas sobre o cotidiano nas escolas indígenas, para além da constatação da grande diversidade e pouca sistematização de suas experiências educativas e da ausência de atividades na natureza em muitos espaços escolares indígenas conhecidos. Além disso, o que avaliamos como resistências defensivas compreensíveis, considerando o contexto de ataques a povos indígenas, impossibilitou uma visita à escola indígena no território indígena Jaraguá, que começou a ser negociada em março de 2023, mas que não se concretizou até o final do nosso prazo de conclusão da pesquisa, em dezembro do mesmo ano.

Para fins de sistematização e buscando outros possíveis contatos que nos aproximassem de casos concretos de escolas indígenas pelo Brasil em toda sua extensão, levantamos todos os órgãos governamentais de esfera estadual responsáveis pela educação escolar indígena. Entretanto, a listagem de tais órgãos não nos retornou também muitas informações até a finalização da presente pesquisa devido a falta de tempo hábil para contatar todos os órgãos listados e a ausência de resposta pelos órgãos que foram contatados via e-mail.

Apesar da pouca sistematização existente quanto ao tema da educação escolar indígena, foi possível encontrar listagens das escolas indígenas brasileiras a partir de nossos contatos com o movimento Todos Pela Educação, que analisa microdados periodicamente coletados e disponibilizados pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), como abordaremos em um tópico próprio a seguir.

Entretanto, apesar do acesso aos nomes e dados das escolas desta modalidade de ensino, que nos possibilitou uma análise interessante da distribuição geográfica das escolas desta modalidade de ensino pelo país, ainda nos deparamos com obstáculos para encontrar qualquer dado sobre como ocorrem as aulas em tais escolas. Procuramos através das redes sociais ou sites institucionais destas escolas, muitas vezes inexistentes e encontramos entraves para conseguir em contato com tais instituições, como a falta de informações de contato e de retorno dos que pudemos tentar. Deste modo, a busca por casos mais concretos da educação escolar indígena não foi possível senão pelas pesquisas bibliográficas.

Apesar da impossibilidade de visitar e observar pessoalmente escolas indígenas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a literatura e participação em eventos da área da educação nos possibilitou encontrar eventualmente alguns casos concretos de escolas indígenas nas quais a natureza se apresenta como central nas atividades cotidianas ou de maneira explícita nos seus planos escolares, como é o caso da escola Escola Baniwa Eeno Hiepole e a escola Tekahayne.

## **Escola Baniwa Eeno Hiepole**

O conhecimento sobre a escola baniwa Eeno Hiepole, escola indígena localizada na Terra Indígena Alto Rio Negro, no interior do município de São Gabriel da Cachoeira – AM, se deu através do evento Fórum Nacional de Escolas 2030, que contou com a participação da liderança indígena Dzoodzo Baniwa. Após a tomada de conhecimento sobre a escola em questão, observamos se tratar de uma escola indígena com um currículo e projeto escolar de fato comprometidos com o desenvolvimento integral indígena, levando em consideração as particularidades étnico culturais locais e no qual a natureza surgia como termo recorrente na sua missão, visão, valores e objetivos estratégicos. Assim, partimos para uma pesquisa através do site institucional da escola, redes sociais ou artigos que pudemos localizar referente à escola em questão.

No website oficial da escola observamos que termos como “natureza”, “gestão territorial para o bem-viver” e “sustentável” são frequentes ao longo de todos os tópicos desenvolvidos no Planejamento Estratégico Participativo da escola, sendo o objetivo geral da escola “Aperfeiçoar a formação de jovens baniwa para saber pensar, conviver e produzir saberes e conhecimentos locais significativos e ativos com seu povo afim de contribuir para crescimento comunitário, sustentável e bem viver em seu território.” (retirado do site da escola). Para atingir tal objetivo, a escola valoriza o fortalecimento dos saberes locais, que complementam os conhecimentos tecnológicos e científicos dos currículos regulares, além do fortalecimento das relações entre toda a comunidade local (associações, rede de ensino da região, parceiros públicos e privados) em um processo de fazer coletivo.

O ambiente natural então, é colocado como um dos ambientes pedagógicos essenciais para a escola, para além da sala de aula, assim como os espaços coletivos como as atividades comunitárias e cerimônias culturais. Assim, os processos de aprendizagem se desenvolvem nesses ambientes a partir de atividades de pesquisa-ação, através de uma aprendizagem ativa e que valoriza o papel da curiosidade e dos conhecimentos tradicionais. Um exemplo de projeto desenvolvido pela escola baniwa em parceria com a comunidade local é o projeto Trilhas de Saberes Ambientais Baniwa, no qual trilhas construídas ao longo do espaço natural da comunidade indígena servem como espaço de aprendizagem sobre agricultura, caça, coleta, biomas

e ecossistemas locais, conhecimentos importantes para a gestão do território e da comunidade.

A escola, então, é membro do programa internacional Escolas2030, projeto de pesquisa e ação voltado para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, transformadoras e que propiciem um desenvolvimento integral de seus estudantes, sendo uma experiência educativa que vem se consolidando como um exemplo de possibilidades para uma educação que garanta a aprendizagem de qualidade ao longo da vida.

**Fig. 2 : Vista Superior da aldeia e da escola. Rio Ayari, 2018**



(Fonte: Site institucional da escola baniwa Eeno Hiepole)

### **Escola Tekahayne Shanenawá**

A escola Tekahayne Shanenawá é uma escola indígena de Ensino Fundamental e EJA localizada no Vale Juruá, no município de Feijó (AC), nas terras indígenas Katukina/Kaxinawá, onde habita o Povo do Pássaro Azul (Shanenawá). O conhecimento a respeito da escola surgiu através da pesquisa bibliográfica acerca da educação ambiental e da investigação sobre quais subsídios que as cosmovisões e fazeres indígenas poderiam nos fornecer para pensar a aplicação deste componente curricular.

Assim a descoberta dessa experiência educativa se deu por meio do artigo *Educação Indígena e Educação Ambiental - aproximações: o caso do povo do Passáro Azul Shanenawá* das autoras Maria de Fátima Nascimento Urruth e Patricia Calixto. No artigo em questão, as pesquisadoras dissertam sobre a aproximação entre o modo de viver e visões indígenas e a educação ambientalista, na medida em que para essas comunidades, existe uma “relação visceral” entre o povo e o meio natural, em oposição à outras visões mercantilistas sobre a natureza:

“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.” (CALIXTO e URRUTH, 2018, p. 588)

O artigo aponta algumas atividades realizadas na escola em contato com a natureza como o plantio de flores e cultivo de uma horta comunitária pelos educandos, atividades de formação de educadores na floresta e ações de (re)vitalização das práticas tradicionais de plantio e organização comunitária. Além disso, o texto pontua os movimentos e trocas frequentes entre escola e comunidade, dado que os limites entre esses dois espaços é poroso, em uma escola que não é fechada em si, nem metaforicamente, nem fisicamente, já que a escola não conta com muros, apenas “cerquinhas que qualquer criança pularia” (CALIXTO e URRUTH, 2018). Assim, se constitui uma escola que é construída e que também constrói a comunidade na qual está inserida.

Observa-se, então, um envolvimento dos alunos com o meio social, cultural e natural no qual estão inseridos, de forma que a aprendizagem se dá na natureza não só na ação-pesquisa, mas no âmbito do subjetivo, da identidade, das percepções sobre si, sobre a comunidade e o meio em que estão inseridos. Assim, constrói-se uma formação que engloba as esferas do comunitário, do espiritual, do cultural, do emocional e do cognitivo, o que anteriormente definimos como uma educação integral.

**Fig. 3: Escola Tekahayne Shanenawá**



Fonte: Calixto e Urruth, 2018, p. 586

Por fim, vale retomar que tivemos a impressão da presença de um elemento dificultador dos contatos diretos que tentamos: a resistência dessas comunidades em abrir as portas de suas escolas a brancos não indígenas como nós. Se estivermos corretos, entendemos ser uma atitude compreensível, considerando os quase permanentes ataques de que têm sido alvo, notadamente no período em que tentamos as visitas. Tínhamos Jair Bolsonaro na presidência do país, com uma atuação político-ideológica que acirrou a violência contra eles.

### **VIII. Discussão**

As culturas indígenas, como já assinalado, não podem ser generalizadas, pois se trata de culturas diversas entre si. Porém, de forma geral, podemos observar que comumente, se não sempre, as tradições indígenas pelo mundo tendem a comportar construção de significados e afetividades com a natureza que não são tolerados dentro da lógica econômica, política e cultural ocidental atual. Têm um senso de ancestralidade, de pertencimento e subjetivação importantes para o bem viver como, por exemplo, observado no excerto abaixo, retirado do livro *Ideias para Adiar o Fim Do Mundo*, do pensador Ailton Krenak:

O livro “A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami” tem a potência de mostrar para a gente, que está nessa espécie de fim dos mundos, como é possível que um conjunto de culturas e de



povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão, habitar um lugar neste planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha um sentido. As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. Não estou falando do filme Avatar, mas da vida de vinte e tantas mil pessoas — e conheço algumas delas — que habitam o território yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir. (KRENAK, 2019)

Sobre a cultura do povo Krenak, comunidade da qual pertence o pensador Ailton Krenak, o autor ainda assinala:

Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra (...) Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. (KRENAK, 2019)

Assim, a partir desses excertos podemos desenvolver uma breve compreensão da diferença de cosmovisões e concepções de natureza entre diversos povos tradicionais brasileiros e estrangeiros e a lógica hegemônica atual de dominação e exploração dos recursos naturais a qualquer custo, que

nos afasta de qualquer possibilidade de relação com o meio natural que não em uma relação de exploração.

Ademais, a história nos mostra a forma como as escolas surgem no Brasil como uma instituição importada da Europa, transportando para o país valores e visões de mundo próprias dos europeus. Têm como objetivo, historicamente, disseminar tais ideais de civilização, em um movimento de aculturação, e com epistemologias que não comportam os modos de ser e viver das comunidades locais que aqui se encontravam e se encontram.

Nesse sentido, as escolas dentro das comunidades indígenas sempre estiveram frente a uma dicotomia entre os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, de forma que a educação indígena ocorre no cotidiano dos sujeitos, na prática de seus costumes e tradições, nas estruturas familiares, políticas e de organização social das comunidades indígenas, isto independentemente da instituição Escola. Tais modos de ser, entretanto, por muitos séculos não eram contemplados nos modelos de escolas tradicionais existentes e nas diretrizes, currículos e metodologias impostas a tais instituições.

Assim, podemos afirmar que a natureza aparece nas culturas indígenas com diferentes significados, sendo um aspecto importante para a subjetivação e existência física, espiritual e cultural de muitos grupos étnicos. São cosmovisões com as quais podemos muito aprender para repensar nossa própria relação com a natureza e a importância do convívio com esta. Entretanto, também observamos que não necessariamente são sempre transportadas em sua totalidade para as escolas indígenas. Elas, muitas vezes, herdaram aspectos da educação hegemônica, como o emparedamento, sendo esse um dos pontos que explicitam a necessidade constante de repensar as práticas educativas em tal modalidade de ensino.

### **C. Educação Quilombola**

A identidade quilombola caracteriza-se por um processo histórico-cultural que possui suas origens no período colonial da história do Brasil. Essa identidade gira em torno de comunidades étnico-raciais específicas extremamente diversas. Mas, apesar da enorme diversidade entre elas, é possível traçar alguns pontos em comum. Seu processo de construção é baseado na luta dos povos quilombolas, que envolve suas memórias, sua

ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade (BRASIL, 2013).

Uma forma de conceituar os quilombos é como comunidades negras rurais ou urbanas habitadas por descendentes de povos africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. No que diz respeito ao direito à territorialidade quilombola, é importante ressaltar que o termo é entendido como a vivência de uma comunidade em determinado território, delimitado e existindo a partir de uma ação coletiva, possuindo também isolamento e manifestação de poder em espaço específico (RAFFESTIN, 1993).

## **I. Definições**

### **1. Definições governamentais e legislação/regulamentação oficial**

No âmbito de definições oficiais temos as seguintes definições para educação quilombola:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

A Conferência Nacional da Educação - CONAE - (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação

- quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
  - c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
  - d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
  - e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
  - f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
  - g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
  - h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

## **2. Outras definições**

Definições oficiais são uma importante ferramenta para a conceituação das modalidades de educação, mas nem sempre refletem a realidade desses modelos. Para contornar esse problema, é preciso buscar definições alternativas que nos ajudem a dar contorno à situação contemporânea dessa modalidade de ensino.

Segundo Larchert,

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em

respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (LACHERT, 2013).

A educação quilombola parece reproduzir a diversidade encontrada entre os quilombos. Arruti afirma,

evidenciar que nosso objeto de interesse, a educação escolar quilombola, não é nem uma realidade da qual possamos propor um retrato preciso, nem uma proposta pedagógica específica ou uma política pública definida. Os conceitos ainda estão em litígio: ou ainda não foram incorporados nas contagens oficiais ou, quando o foram, o seu registro é impreciso, já que suas definições ainda se encontram em ajuste e em disseminação entre os administradores públicos. Enfim, repetindo algo que já disse sobre o próprio conceito de quilombo, a educação escolar quilombola é também um objeto em construção (ARRUTI, 2017).

## **I. Lugar da natureza**

A expectativa inicial de encontrarmos uma relação harmoniosa entre os quilombos e os ambientes naturais foi quebrada após a pesquisa bibliográfica. Essas comunidades revelaram reproduzir, na prática, o modelo regular do ensino.

Como exemplo, temos a seguinte cena:

O diálogo entre adultos e crianças era distante, caracterizado por confrontos e desentendimentos entre si. No âmbito das relações interpessoais, havia diálogos desencontrados, e estes eram marcados pela exigência de corpos rijos e atentos à

figura docente, frente à recusa das crianças, que se movimentavam segundo seus desejos, esbarravam-se, derrubavam objetos, arrastavam cadeiras e carteiras (DAYRELL, 1999).

A educação formal das crianças desse quilombo se dá através de uma escola de ensino regular. Aqui percebemos o embate entre a rigidez do modelo hegemônico na organização do ensino e a necessidade de movimento expressa nos corpos das crianças. Parece uma expressão de choque de culturas, em que as crianças quilombolas saem perdendo, tendendo a ser excluídas dentro de escolas que não contemplam suas características e necessidades, além de não ter sucesso em dar-lhes acesso a conhecimentos e instrumentos que se propõem a ensinar.

Mais especificamente sobre o papel da natureza temos que:

A perspectiva ambiental consiste num modo de perceber o mundo como ele está evidenciado em vários elementos para a constituição e manutenção da vida, pois, à medida que o indivíduo intervém na natureza, em busca de satisfazer sua necessidade, surgem tensões, agressões e produções ao ambiente natural (BORGES 2021).

Nesse quilombo a relação com a natureza é descrita sob uma perspectiva de educação ambiental. Os autores apontam que essa educação se dá longe do ambiente formal de ensino e é passada de geração em geração. Mas apontam uma relação utilitária por parte da comunidade com o ambiente à sua volta.

Confirmamos isso também em:

Os quilombos desenvolveram uma relação específica com a natureza, de escravos eles se transformaram em camponeses. O relacionamento com a terra tornou-se fundamental como meio de sobrevivência na sociedade escravista. Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, em

uma perspectiva de sobrevivência (CARRIL 2017).

### **III. Histórico**

A necessidade de uma educação específica que atendesse a realidade das comunidades quilombolas surge como uma demanda das próprias comunidades. Em 2012, conseguiram formalizar a educação quilombola como uma modalidade de ensino distinta através das diretrizes curriculares nacionais.

Movimentos sociais dos negros indicam, desde o pós-abolição, a necessidade de espaços escolares que insiram nos currículos as muitas histórias de luta e participação da população negra na construção da sociedade (GONÇALVES E SILVA; GONÇALVES, 2000). A Educação Escolar Quilombola foi implantada a partir de discussões no campo educacional iniciadas na década de 1980, dotada de forte mobilização e visando à reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades. Por consequência, os problemas relativos à garantia do acesso à educação pública e da horizontalidade das relações no interior da escola foram expostos; os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais (MIRANDA, 2012).

### **IV. Funcionamentos, estratégias educativas**

Nas comunidades quilombolas, os saberes tradicionais são repassados de geração em geração, pela via da oralidade. A educação escolar, formal, ainda se encontra distante desse saberes e do enraizamento das comunidades quilombolas, apesar das diretrizes curriculares.

As crianças mostram que é durante o cotidiano do grupo que aprendem o que é o quilombo e a fazer parte dele, e dizem que é “contando” e ouvindo que os sujeitos educam e são educados sobre o sentido do território. Ademais, elas evidenciam que é a memória dos mais velhos sobre um tempo, o “tempo de papai”, trazido na oralidade, o texto com o qual leem o mundo que as cerca. Outros sujeitos fazem parte desse processo educativo, e surgem em busca desse texto inscrito na tradição oral, a qual ganha visibilidade e mostra

aos quilombolas como sua história e existência são importantes para ampliar o conhecimento acerca da história dos negros no Brasil (SOUZA 2016).

## **V. Cursos e outros modos de formação de educadores**

Não encontramos literatura e outros materiais a respeito da formação dos educadores.

## **VI. Concretude: casos, materiais, pessoas, comunidades, instituições, grupos**

Em entrevista com a Profa. Dra. Valeria de Marcos, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, foi possível ter uma compreensão mais ampla do campo. Segundo a professora, a educação quilombola não possui um corpo integrado responsável por centralizar e coordenar as instituições pelo país. O órgão mais próximo de cumprir uma função similar é a CONAQ - Confederação Nacional de Articulação de Quilombolas, mas ela tem se ocupado com a organização e defesa de direitos das comunidades quilombolas e não tem se dedicado tanto à educação quilombola.

Ainda segundo esta professora, a Educação Quilombola sofre grandes problemas na formação de professores; em suas experiências em escolas quilombolas no oeste paulista deparou-se com preconceito e discriminação dos educadores em relação as crianças de comunidades quilombolas. Além disso, encontrou também falta de disposição das autoridades competentes para mudar a realidade da educação quilombola nesse contexto.

Em 2015 começou um projeto com comunidades oficialmente reconhecidas como quilombolas em Barra do Turvo, Vale do Ribeira, em SP. Segundo seu relato, a maioria dos professores nem mesmo percebiam que seus alunos eram quilombolas e havia muita hostilidade e preconceito por parte dos professores e funcionários da escola. Isso fez com que a professora partisse para a formação de professores daquela escola.

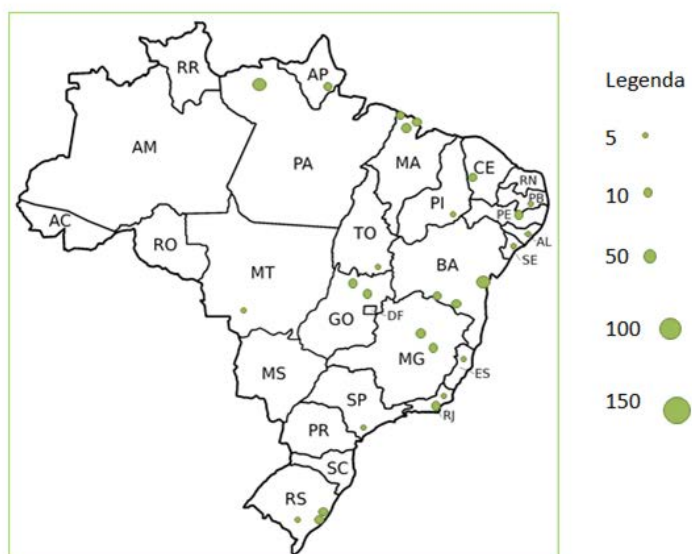
## **VII. Identificação de escolas: localização, quantificação, mapas**

Antes de expormos abaixo o mapa que construímos da distribuição de



escolas de Educação Quilombola no Brasil, é importante trazer um alerta da Profa. Valeria de Marcos: constar oficialmente como escola de educação quilombola não significa desenvolver realmente essa modalidade de ensino. Na região em que atua (em São Paulo, na divisa com o Paraná), há escolas tidas oficialmente como regulares, nas quais a presença da cultura e de ensinamentos quilombolas é mais forte do que na que consta oficialmente como quilombola.

**Fig. 5** Mapa de escolas de Educação Quilombola



## VIII. Discussão

O universo das escolas e mesmo das comunidades quilombolas, ou com população quilombola, é muito complexo e heterogêneo. Talvez não seja possível falarmos em uma única cultura quilombola. Desde a vinda dos africanos escravizados até a formação dos quilombos, diferentes grupos étnicos foram rompidos e misturados. A bibliografia aponta para uma discrepância entre as diretrizes curriculares da educação quilombola e a sua prática nas comunidades.

### E. Achados e reflexões gerais

Ao elaborarmos o projeto desta pesquisa, reservamos um grande

espaço às escolas de povos tradicionalmente ligados à natureza, que vivem imersos nela e nunca conceberam a humanidade como separada do meio natural, como na dominante cultura branca que configura as escolas regulares.

Esta expectativa alimentou-se, também, de achados da referida pesquisa da qual derivou, publicada como livro virtual gratuito com o título “Educação, Infâncias e Natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida” (SOUZA, SOUZA, NEGREIROS. 2023). Nela, foram encontrados materiais didáticos produzidos por educadores e educandos indígenas e outros ligados a movimentos de trabalhadores do campo, que traziam marcas de suas culturas imersas nas matas e na terra e seus ciclos. Emergiram, ainda, imagens de atividades didáticas desenvolvidas em plantações. Assim, tínhamos a expectativa de encontrar com facilidade muitas escolas de ensino voltado a populações do campo, indígenas e quilombolas com muitas AEALCNs em seu cotidiano, que teriam contribuições numerosas e consolidadas a oferecer às escolas regulares, nas quais sabíamos, também pela pesquisa anterior, que eram raras.

Primeiramente ficamos frustrados, pois não foi como imaginamos. Como relatado, tivemos muita dificuldade em ter acesso a práticas pedagógicas concretas e materiais didáticos específicos dessas modalidades de ensino, tanto nas pesquisas documentais quanto nas buscas presenciais. Quanto às documentais, possivelmente trata-se de uma indicação de pouco investimento governamental, pouco espaço para estas modalidades de educação fora da Educação regular. Quanto às presenciais, como aventamos antes, tivemos a impressão de que nos encontramos com a necessária atitude defensiva de povos que muito têm sofrido com a opressão e a perseguição empreendida pelos grupos étnicos e sociais dominantes, recrudescida nos anos do governo Bolsonaro, durante o qual tentamos contatos. No primeiro semestre de 2023, a sombra do que viveram nesse período e em anteriores, e ainda vivem, não se dissipou. A maior abertura foi da educação do campo, possivelmente pelo grau de organização e força do movimento social que a tem sustentado, o MST, bem mais alto do que os movimentos sociais e organizações indígenas e quilombolas. Também a modalidade de educação do campo vem sendo organizada, fundamentada e produzida de forma mais sistemática e há mais tempo, remontando à década de 1960, com a pedagogia da alternância inspirada em Paulo Freire, na esteira do movimento das Ligas Camponesas

(Linha do Tempo de experiências educativas ao ar livre no Brasil e em outros países, 2023). Nesta modalidade, predominam as escolas fixas nas quais não conseguimos saber se há atividades ao ar livre. Mas encontramos as escolas itinerantes, em que aulas acontecem em ambientes externos. Portanto, há uma potencialidade muito significativa de saberes e experiências acerca das AEALCN e seus efeitos.

Estas possibilidades mostraram-se também na visita realizada no Acampamento Marielle Vive do MST, quando foi relatado que as crianças de lá, ao frequentarem as escolas regulares locais, as estão transformando por levarem a elas a importância do contato com a natureza. Por exemplo: mostram como o cuidado de sua comunidade com o aquífero da região melhorou a cidade e como suas plantações melhoraram o clima. A partir dessas e outras intervenções, a escola regular começou, entre outras mudanças, a cultivar uma horta e realizar saídas para o campo. Estes acontecimentos confirmam nossa hipótese de que o ensino regular tem muito a ganhar com intercâmbios com modalidades de povos tradicionais.

Nas indígenas, segundo o pesquisador Elie Ghanem, da Faculdade de Educação da USP e do Movimento Escolas 2030, a escola é uma instituição da cultura dominante e a frequência destes povos a ela tem a função primordial de apropriação deste universo cultural, a fim de que nele possam transitar melhor e terem instrumental para se defenderem e recuperarem espaços. Em uma publicação produzida em um projeto de formação de professores indígenas (UNEMAT, 2005) encontramos, ainda, o grande valor da apropriação da escrita para a preservação de suas culturas, pois possibilita registro e ensino de histórias, saberes, costumes e línguas indígenas em risco de se perderem, contribuindo significativamente para preservá-las e revigorá-las.

Porém, essa função de aprendizagem da cultura branca que a Educação Indígena assumiu tem feito com que essas escolas se pautem pelo modelo predominante da Educação Regular: o ensino entre quatro paredes. Ainda assim, existem algumas que rompem com esse modelo, como algumas escolas do povo Baniwa com quem o Prof. Elie trabalha, em que há aulas em rios e em trilhas da floresta amazônica, indicando que há instituições de povos originários que podem ser um caminho de aprofundamento de pesquisas sobre Educação ao ar livre e em contato com a natureza e seus efeitos.

Quanto à educação quilombola, a literatura consultada, o contato com

a pesquisadora Profa. Valeria de Marcos e as tentativas frustradas de conhecer uma escola desta modalidade, não indicaram qualquer AEALCN cotidiana, o que não significa que não existam.

## Considerações finais

O mapeamento de atividades escolares ao ar livre no âmbito do Ensino Fundamental brasileiro mostrou-se um objeto de pesquisa bastante difícil e fugidio, como o que trouxemos nestes escritos, desenvolvidos ao longo de um ano, pôde mostrar. As razões disso, retomando, são relacionadas a sua raridade e a resistências de populações de culturas intimamente ligadas à natureza, por serem alvos de violências extremas de longa data. Tais dificuldades fizeram com que, em muitos momentos, nos sentíssemos perdidos e de mãos vazias. Esta sensação, no entanto, ao invés de nos paralisar, levou-nos a aprender sobre nosso tema, revelando seu caráter inovador e revolucionário com relação ao distanciamento da natureza que predomina e vem se agravando no modo de vida hegemônico, ressaltando ainda mais sua importância e urgência em relação ao que imaginamos inicialmente. Assim, os percalços nos levaram a criar diversos instrumentos e procedimentos de pesquisa não previstos, caminhos que se revelaram à medida em que andávamos.

Apresentado e discutido nosso trabalho, avaliamos que, para além dos nossos achados e reflexões, há ainda muito a pesquisar sobre o tema. Deixamos alguns dos caminhos que iniciamos - e não tivemos tempo de percorrer - sugeridos.

Apesar de nossa experiência ter revelado dificuldades no contato *in loco* com escolas dos povos tradicionais, certamente não são impossíveis. Pela quantidade e preciosidade do que aprendemos na visita ao Acampamento Marielle Vive, mesmo não havendo lá uma escola como procuramos, recomendamos fortemente idas a campo como caminho de pesquisa, ainda que não se visite escolas desses povos que se encaixem plenamente nos critérios que utilizamos.

Recomendamos a busca de contato com articulações nacionais desses três povos, como a Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos – CONAQ, o setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e participar do encontro nacional indígena que acontece

anualmente na Chapada dos Veadeiros, nas cidades de São Jorge e Alto Paraíso, em Goiás.

Por fim, esperamos que pessoas, entidades e movimentos a quem este estudo venha a interessar possam encontrar-se, trocar experiências e conhecimentos e, assim, nos fortalecer e instrumentalizar para construir uma Educação na qual, de modo predominante e não mais incipiente, as escolas sejam lugares de (re)encontro com a natureza!

## **Referências**

ALBARDÍA, María Teresa Santos. **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.

ARRUTI, J. M. (2017). Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, 12(23), 107-142.

BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Editores e Navegando. 2016.

BARROS, M.I.A. (Org.) **Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza - Instituto Alana, 2a. ed. 2018

BONIN, I. **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>.

BORGES, L. da S. ; SILVA, J. B. do C.; RODRIGUES, D. do S. Educação Ambiental e cultura quilombola: entre ausências de políticas públicas e práticas de resistência. **Revista Brasileira de Educação Ambiental - RevBEA**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 430–449, 2021. DOI: 10.34024/revbea.2021.v16.10806. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10806> . Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CAMPOS, M. C.; GALLINARI, T. S. A Educação Escolar Quilombola e as Escolas Quilombolas no Brasil/Quilombola school education and quilombola schools in Brazil. **Revista Nera**, [S. l.], n. 35, p. 199–217, 2017. DOI: 10.47946/rnera.v0i35.4894. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4894>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CARRIL, L. D. F. B.. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, 22(69), 539–564. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>

DAYRELL, Juarez. A Escola como espaço Sócio-Cultural. In: . (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 136-161.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha B.; GONÇALVES, Luiz A. O. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set./dez. 000.

INEP. **Data Escola Brasil**. 2014. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil> Acesso em: 17 agosto 2023.

AILTON KRENAK. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo, Sp: Companhia Das Letras, 2019.

LARCHET, J. M., & de Oliveira, M. W. (2013). Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas–PolEd**, 6(2).

LINHA DO TEMPO DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NO BRASIL E EM OUTROS PAÍSES. 2023. Disponível em: <http://sites.ip.usp.br/linhadotempo/#timeline> . Acesso em: 28 de agosto de 2023

MACHADO, L.C.T.. Da Educação Rural à Educação do Campo: conceituação e problematização. In **Anais do Educere XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA/UNESCO)**. Curitiba, PR. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Despacho nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. [S. l.], 12 mar. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, 2001

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620007> . Acesso em: 17 jun. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. **Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (ENPEC) e do II Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro**. Brasília, 8 ago. 2008. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Vendramini.pdf>. Acesso em 27 ago.2023

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 493–506, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.707. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/707> Acesso em: 27 ago. 2023.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e Concepções da Educação do Campo**. Santa Maria, 2018. Disponível em [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso\\_Lic-Educ-Camp\\_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18361/Curso_Lic-Educ-Camp_Principio-Concep%C3%A7%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-Campo.pdf?sequence=1). Acesso em 27 ago, 2023.

**PALMARES. Quadro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** 2016. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/QUADRO-RESUMO.pdf> Acesso em: 17 jun. 2016.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 269 p. Tradução de: Pour une géographie du pouvoir.

SOUZA, M.P.R.; SOUZA, B.P.; NEGREIROS, F. (Orgs.). **Educação, Infâncias e Natureza: o que nos ensina a história, a escola e a vida.** São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, Universidade de São Paulo, 2023 <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1077> Acesso em 29/08/2023

SOUZA, M.L.A. Entre Escola e Tradição: a Educação numa comunidade remanescente de Quilombo Paulista. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 332-350. 2016

UNEMAT - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO. **Práticas pedagógicas e Linguagem.** Projeto de formação de professores indígenas: 3o grau indígena. Série Práticas Interculturais. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005



# Capítulo 12

# **VOZES DE ESTUDANTES NA PANDEMIA DE COVID 19: A ESCOLA NA RELAÇÃO COM A NATUREZA**

**Marilene Proença Rebello de Souza  
Christiane Jacqueline Magaly Ramos  
Tatiana Platzer do Amaral**

## **INTRODUÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo resgatar o panorama que vivenciamos durante a Pandemia da Covid-19, no âmbito da educação básica<sup>1</sup>. Neste sentido, apresentamos os dados a respeito de pesquisa realizada em escola da rede privada, localizada na cidade de São Paulo, fruto da experiência profissional de uma das autoras deste texto, e também alguns documentos oficiais expedidos pelos órgãos governamentais que puderam orientar as escolas da cidade de São Paulo, incluindo protocolos a serem seguidos durante a Pandemia de Covid-19. É importante considerar que diversas áreas contribuíram para o enfrentamento deste cenário tão complexo e desafiador, a saber: a Medicina, a Psicologia, Assistência Social e a Educação, dentre outras.

Ao realizar esta retrospectiva, partimos da primeira informação que remete às autoridades chinesas comunicando à Organização Mundial da Saúde, em 31 de dezembro de 2019, casos graves de pneumonia ocorridos na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Com o aumento significativo de casos, inclusive em outros países, a Organização Mundial da Saúde declarou, em 30 de janeiro de 2020, o surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional - ESPII.

No Brasil, o Ministério da Saúde declarou, em 3 de fevereiro de 2020, a Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, sendo que o primeiro caso confirmado foi notificado em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Em 11 de março de 2020 a Organização

---

<sup>1</sup> De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) Covid-19 é o nome oficial da doença causada pelo novo coronavírus. O termo “Covid” é uma abreviação de “Corona Virus Disease”

Mundial da Saúde declarou que a disseminação comunitária da COVID-19 estava presente em todos os continentes caracterizando, portanto, a pandemia, responsável por uma crise mundial devido a infecção pelo novo coronavírus, chamada Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2). Diante do ineditismo e da gravidade, a sociedade global é atingida em todas as dimensões, sendo que para a prevenção e enfrentamento da pandemia, imediatamente, adotou-se como medida, não farmacológica, o distanciamento e o isolamento social para controle da disseminação do vírus e de sua contaminação.

O Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 188, decreta a Emergência em Saúde Pública, levando estados e municípios, no Brasil, a tomarem providências imediatas e publicarem documentos normativos com as orientações para o enfrentamento da pandemia.

Cada governador dos estados e prefeitos dos municípios instauraram uma série de medidas sanitárias e elaboraram planos e estratégias para o enfrentamento que envolveu os serviços essenciais e não essenciais, tais como: saúde, educação, comércio, indústria, transporte, tecnologia, cultura e outros.

Carvalho, A. L. B. *et.al.* (2022, p. 64) afirmam que:

um forte estresse sobre os mecanismos de governança no Brasil fez com que o *federalismo institucional, pactuado, democrático e participativo não desse conta de enfrentar uma situação que junta a pandemia e o confronto, um autoritarismo exacerbado por um lado e uma situação que exige agilidade para tomadas de decisão por outro.* Para fazer enfrentar os desafios impostos pela pandemia, os governadores estaduais assumiram o protagonismo das ações, organizando frentes de atuação que podem ser identificadas como normativas, organizativas e de articulação política. (grifo nosso)

Ressaltamos, ainda, que nesse contexto ocorreram muitos desafios em relação às decisões e ações a serem tomadas e, para tanto, foi necessário considerar as particularidades de cada cidade, estado e país. No Brasil, pudemos constatar uma articulação com a participação dos três poderes:

Legislativo, Executivo e Judiciário, porém, durante este período, ocorreram conflitos de interesses político e ideológico gerando muita tensão e pressão nas decisões, como por exemplo a eficácia da vacina.

Como analisa Souza (2022, p. 40 - 41)

onegacionismo proposital de setores governamentais, atrelados à ações de corrupção, *constituíram no desencontro deliberado de informações sobre as consequências do vírus para saúde das pessoas, no questionamento das medidas de afastamento e uso de máscaras*, no atraso na aquisição de vacinas, em acusações do governo federal aos governadores e prefeitos favoráveis às medidas sanitárias, na distribuição de kits de medicamentos pelo Ministério da Saúde do Brasil, composto por Hidroxicloroquina/cloroquina; Azitromicina e Ivermectina, como preventivos À Covid-19, dentre outros aspectos funestos e denunciados amplamente em revistas médicas renomadas internacionalmente. (grifo nosso)

Neste sentido, o Governo do estado de São Paulo e a Prefeitura da capital paulista imediatamente suspenderam, a partir de 16 de março de 2020, as atividades de aulas presenciais. Assim sendo, as escolas da educação básica, nas redes pública e privada foram fechadas para qualquer atividade presencial.

A partir deste momento várias perguntas se fizeram presentes, tais como: por quanto tempo as escolas ficarão fechadas? Como as aulas serão realizadas? Como faremos para ensinar os estudantes? Foi um momento de muita turbulência e de imensos questionamentos que geraram forte sentimento de insegurança e medo, pois era uma situação inusitada, desesperadora e até então desconhecida.

Por sua vez, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação do Brasil se manifestaram favoráveis à continuidade das aulas por meio do uso das tecnologias digitais, como por exemplo: videoaulas, plataformas virtuais privadas de ensino, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, como também disponibilizaram instâncias governamentais como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, TV Educativa, programas de

televisão e rádio e outras mídias digitais.

Ressaltamos que esta estrutura de aulas, por meio do uso das tecnologias digitais, na educação básica foi realizada pela primeira vez no Brasil na educação básica das redes públicas e particulares de ensino, exigindo dos gestores, da equipe pedagógica, dos professores, dos estudantes e das famílias uma rápida adaptação aos novos desafios, bem como o desenvolvimento de novas habilidades e novas formas de ensino e aprendizagem, visto o ineditismo da situação e o conjunto de desafios a serem enfrentados.

Conforme Bavaresco, Souza e Amaral (2021, p.617) afirmam que:

Pandemia COVID-19 nos coloca dilemas até antes nunca enfrentados pela pesquisa ou pelas redes educacionais em todo o mundo. *Toda proposta desenvolvida para a infância e adolescência, internacionalmente, baseia-se em experiências presenciais*, desde as escolas que utilizam os métodos mais clássicos, centrados no conteúdo em detrimento a outras experiências formativas, até aquelas redes e escolas que apresentam propostas de metodologias ativas e participativas e que alteram, inclusive, a estrutura arquitetônica dos espaços de convivência educacional. *(grifo nosso)*

Por sua vez, Carvalho, Gouvêa e Fernandes (2022) consideram que a pandemia da Covid-19 constitui um fenômeno social contemporâneo e inédito devido ao contágio e a intensidade dos seus efeitos. (p.228). Neste contexto, as escolas receberam orientações nos âmbitos nacional, estadual e regional que contribuíram para nortear as diretrizes a serem executadas. Relacionamos um conjunto com os principais documentos que foram expedidos durante o período de suspensão das aulas presenciais, a saber:

### **1.1. Documentos normativos de âmbito nacional que envolvem a relação da pandemia com a Educação:**

a) Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 - *Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019;*

b) *Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 18 de março de 2020;*

c) *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 - Estabelece **normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública** de que trata a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020;*

d) *Parecer CNE/CP Nº 5, de 1º de junho de 2020 - **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;***

e) *Parecer CNE/CP Nº 11, de 3 de agosto de 2020 - **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia;***

f) *Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 - Estabelece **normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.***

## **1.2. Conjunto de documentos normativos de âmbito estadual que também contribuíram para os esclarecimentos das diretrizes a serem tomadas, a saber:**

a) *Resolução Seduc nº 47, de 29 de abril de 2020 - **Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar devido à suspensão das atividades escolares presenciais como medida de prevenção do contágio pelo Coronavírus (Covid-19);***

b) *Decreto Nº 65.061, de 13 de julho de 2020 – **Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de Covid-19, e dá providências correlatas;***

c) *Resolução Seduc nº 60, de 19 de agosto de 2020 - **Altera a Resolução Seduc - 47, de 29-4-2020;***

d) *Resolução Seduc nº 61, de 31 de agosto de 2020 - **Edita normas complementares sobre a retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica, no contexto da pandemia de COVID-19 e nos***

termos do Artigo 6º, do Decreto 65.061, de 13/07/2020.

e) Resolução SEDUC nº 109, de 28 de outubro de 2021- ***Dispõe sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de educação básica no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, e dá providências correlatas.***

A Resolução publicada pela SEDUC 61, de 31 de agosto de 2020 determinou o retorno às atividades presenciais nas escolas do estado de São Paulo a partir de 8 de setembro de 2020. Dentre as orientações gostaríamos de destacar no Anexo I a seguinte informação: *recomenda-se priorizar sempre que possível a realização de aulas e atividades ao ar livre.*

Um novo arranjo de espaço pedagógico, exigido pelo contexto pandêmico, além do ensino domiciliar mediatizado pelas tecnologias, é a possibilidade de ocupar espaços ao ar livre para realização de atividades. Torna-se uma oportunidade importante pós isolamento social que permite encontros, com as devidas restrições de contato, em que são debatidas e feitas reflexões a respeito dos desafios e sentimentos enfrentados. É uma experiência de uso de espaços ao ar livre que pode contribuir para minimizar os impactos do isolamento social no desenvolvimento emocional, cognitivo, físico e social dos estudantes. Como afirma Barros (2018, p. 30-31):

*É preciso levar os espaços escolares para além das salas de aula e potencializar um uso pelos estudantes que transcenda as tradicionais funcionalidades da instituição escolar. Faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares, especialmente as salas de aula, e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros. Tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica. (grifo nosso)*

No estado de São Paulo, o Governo cria o Plano São Paulo de enfrentamento à Pandemia de Covid-19 e o Centro de Contingência da Saúde para o enfrentamento do coronavírus que contou com a participação de uma

equipe multiprofissional<sup>2</sup> que acompanhava e buscava apresentar dados quantitativos do cenário da pandemia e as ações a serem desenvolvidas para o combate. Neste Plano, a retomada das atividades de diversos setores era regulada pelas avaliações das condições da Pandemia, estabelecidas pelo Centro de Contingência e pelos membros das secretarias de governo em diálogo com a sociedade civil. Diariamente tais condições eram avaliadas com base em parâmetros de internação e contágio e número de óbitos, sendo estabelecidas cinco fases de avaliação da gravidade do avanço da Pandemia, o que permitiu o controle das ações no estado de São Paulo, visando o atendimento e o isolamento social até que houvesse vacinas e formas de proteção à população. Quanto ao retorno das aulas presenciais, na cidade de São Paulo, as escolas da rede privada puderam retornar no segundo ano da pandemia, ou seja, a partir de 1º de fevereiro de 2021. Para tanto, foram exigidos critérios a serem cumpridos como, por exemplo: as orientações a respeito dos protocolos sanitários e a presença máxima, inicialmente, de 35% dos estudantes matriculados, ou seja, as escolas tiveram que realizar um planejamento para a reabertura e proporcionar um retorno com acolhimento aos profissionais e aos estudantes da instituição.

Na capital paulista as escolas adotaram no retorno, como estratégia o rodízio entre os estudantes. Vale ressaltar que neste momento foi instituída a modalidade do ensino híbrido, ou seja, um grupo de estudantes frequentava as aulas presenciais enquanto outro permanecia em casa com as aulas *online*. Nesta etapa, foi também determinado que caberia aos responsáveis legais a decisão de enviar ou não os (as) filhos (as) para as aulas presenciais, pois ainda não estava disponível a imunização para os estudantes.

No terceiro ano da pandemia, com início do ano letivo de 2022 e o avanço da cobertura vacinal ocorre o retorno das aulas presenciais com a

---

<sup>2</sup> O Centro de Contingência fez parte do Plano São Paulo de enfrentamento à Pandemia de Covid-19. Alguns dos Representantes que participaram de sua execução: Secretário da Saúde no Estado de São Paulo, Secretário da Saúde do Município de São Paulo, Diretor do Instituto Butantan, Diretora do Centro de Vigilância Epidemiológica, Superintendente da SUCEN, Assessor Especial para Saúde do Governo do Estado de São Paulo, Diretor do Instituto de Infectologia Emílio Ribas, Coordenador Executivo do Centro de Contingência, Reitor da Faculdade de Medicina do ABC, Professores Associados ou Titulares da USP ou UNESP. Mais detalhes podem ser obtidos no endereço <https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PlanoSP-apresentacao-v2.pdf>



participação de todos os estudantes. A campanha de vacinação foi definida pelo Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de Imunização (PNI) em que há um critério de seleção do público-alvo, por exemplo: prioridade por faixa etária, profissionais da saúde, profissionais da educação, e outros.

E agora novos desafios surgem com o retorno às atividades presenciais e, nesse sentido, defendemos que os profissionais que atuam nas áreas da Psicologia e da Educação, devem refletir sobre os impactos, estratégias e desafios relacionados às questões psicológicas, educacionais, sociais, econômicas, e, sobretudo, no que se refere às dimensões subjetivas e objetivas a que estiveram submetidos milhares de estudantes, familiares, professores, gestores, servidores, dentre outros.

Como destaca Souza (2022, p. 47)

seria fundamental que as ações nesse momento de retorno às aulas presenciais fossem centradas na constituição de espaços de solidariedade, de escuta qualificada, contando com o apoio das redes de proteção e com a participação de equipes multiprofissionais.

É nesse cenário que passamos a desenvolver uma pesquisa em uma escola da rede privada, visando conhecer a realidade dos estudantes do Ensino Fundamental I, durante o período dos anos letivos de 2021 e 2022.

## **2. A PESQUISA**

Nesta seção apresentamos os objetivos da pesquisa, as perguntas norteadoras, os participantes, o período da pesquisa, os instrumentos utilizados, os resultados e a análise geral dos dados. Daremos ênfase ao conjunto dos desenhos elaborados pelos estudantes do Ensino Fundamental de 9 Anos - Anos Iniciais, durante o segundo e terceiro ano da pandemia, ou seja, durante os anos letivos de 2021 e 2022, embora tenham também participado estudantes do Ensino Médio.

Importante esclarecer que os estudantes que participaram desta pesquisa tiveram as suas aulas presenciais suspensas, a partir de 16 de março de 2020, e não era possível prever ainda a dimensão da gravidade da pandemia e, por conseguinte, o momento da retomada das atividades na própria escola.

No caso, esta instituição, buscou como uma das alternativas a antecipação do período de férias e dos feriados estaduais e nacionais para dar subsídios tecnológicos aos docentes e estudantes. Assim sendo, as aulas referentes ao ano letivo de 2020 foram realizadas na modalidade *online*.

Em atendimento às orientações dos órgãos reguladores, o retorno às aulas presenciais foi autorizado na capital paulista e ocorreu gradativamente durante o ano letivo de 2021, porém, com o critério inicialmente proposto que permitia apenas um percentual diário de 35% dos estudantes matriculados.

## **2.1. Finalidades da pesquisa e perguntas norteadoras**

Com o retorno presencial buscamos desenvolver uma pesquisa que centrou na participação, principalmente, dos estudantes e, assim, elegemos um espaço coletivo para realizar o acolhimento, ou seja, momentos de diálogos e escuta. Importante esclarecer que este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, que teve como **objetivo geral** compreender e investigar os sentimentos de como os estudantes da Educação Básica estavam vivenciando o período da pandemia da Covid-19.

Para atender a finalidade da pesquisa buscamos responder as **perguntas norteadoras**, a saber: a) quais os principais desafios enfrentados nas modalidades do ensino à distância e híbrido? b) Quais os principais sentimentos vivenciados no período de 2020/2021? c) Quais são os sentimentos despertados nos estudantes com o retorno presencial das aulas no terceiro ano de pandemia?

## **2.2. Amostra da pesquisa e período de realização em 2021**

Esta etapa da pesquisa foi realizada durante o período dos meses de abril a junho do ano de 2021 e contou com a participação dos estudantes nos segmentos do Ensino Fundamental de 9 Anos e Ensino Médio.

A amostra foi composta com 330 estudantes, sendo 191 alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º Ano); 100 estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º Ano) e 39 estudantes do Ensino Médio que estavam frequentando as aulas presenciais.

### **2.3. Amostra da pesquisa e período de realização em 2022:**

Esta etapa da pesquisa foi realizada durante o mês de março do ano de 2022 e contou com a participação de 75 estudantes que estavam cursando o 4º ou 5º Ano do Ensino Fundamental de 9 Anos - Anos Iniciais.

### **2.4. Procedimentos e participantes da pesquisa**

Anteriormente à pesquisa, uma das autoras deste capítulo havia estabelecido vínculo institucional tendo acesso aos membros da equipe gestora, docentes e estudantes, o que possibilitou desenvolver a pesquisa com a participação dos diversos atores, vejamos:

**a) Com a equipe gestora:** contemplada com a direção geral, a coordenação pedagógica e a orientação educacional. Foram realizados encontros por meio de reuniões a fim de discutir as orientações que constavam nos documentos oficiais recebidos pela Secretaria do Estado da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e pela Diretoria Regional de Ensino.

**b) Com os docentes:** houve uma aproximação mais intensa, principalmente com os que atuavam nos segmentos da educação infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Foi possível realizar, além das reuniões, o acompanhamento nas salas de aulas, tanto presencialmente como pela plataforma digital desenvolvida pela instituição por meio do Google Sala de Aula.

**c) Com os estudantes:** a partir do acesso às salas de aulas e rodas de conversas foi se estabelecendo uma interação, principalmente com as turmas do 1º ao 5º Anos. Importante informar que no ano letivo de 2021 não houve a participação de todos os estudantes, pois existia o rodízio, ou seja, um percentual permanecia assistindo às aulas online.

A partir de 1º de fevereiro de 2022, com o retorno presencial de todos os alunos, consideramos importante continuar a pesquisa a fim de conhecer quais eram os sentimentos vivenciados a respeito do retorno presencial à escola. Assim, optamos por dar continuidade à proposta anterior da pesquisa, propondo rodas de conversa e elaboração de desenhos que representassem os sentimentos vivenciados.

### **3. RESULTADO E ANÁLISE DOS DESENHOS REFERENTES AO ANO 2021**

Nesta apresentação, buscamos centrar os resultados no conjunto dos desenhos elaborados pelos estudantes do Ensino Fundamental - Anos Iniciais que correspondem ao período do ano letivo de 2021. Podemos verificar, de maneira geral, que os desenhos referentes a essa etapa revelam sentimentos relacionados aos aspectos predominantes de tristeza devido ao reflexo da pandemia da Covid-19. O ano dois da pandemia ainda foi considerado com restrições devido ao cenário da nova onda de circulação do coronavírus, ou seja, havia a presença de muitos conflitos, tensão e restrições.

Neste sentido, consideramos que todos foram afetados pelo isolamento social e pela quarentena, mas, principalmente, as crianças que não podiam ter contato físico com outras pessoas, inclusive familiares próximos, devido ao distanciamento social, bem como ficaram impedidas de frequentar aulas presenciais, visitar amigos, passear, viajar, etc.

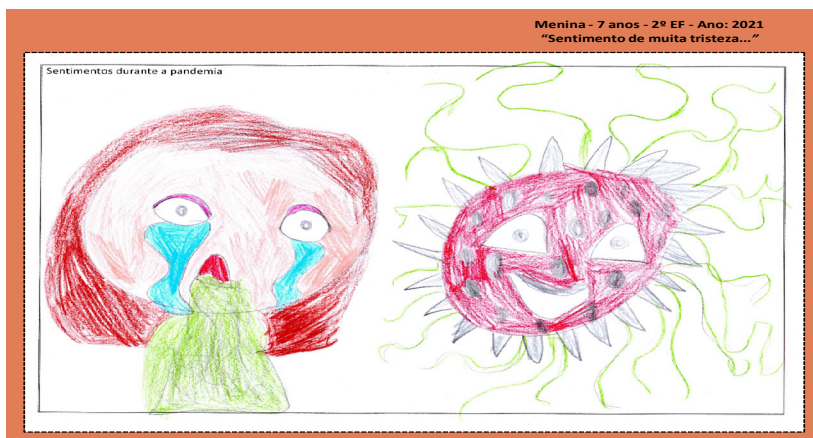
Desse modo entendemos que, ao retornar presencialmente à escola, um dos desafios seria conhecer, dialogar e escutar como os estudantes vivenciaram esse momento da pandemia. Portanto, uma das atividades desenvolvida está relacionada à dinâmica de acolhimento a toda comunidade acadêmica, em especial, às crianças do Ensino Fundamental. Tais atividades foram realizadas em dois momentos, a saber:

- a) Em 2021, com o retorno parcial, junto com a professora, iniciamos os contatos presenciais e conversamos com os estudantes nas salas de aula dos anos iniciais. Com as turmas do 1º Ano foi pedido que elaborassem um desenho ilustrando o sentimento que vivenciaram no ano de 2020 até o momento da pesquisa. Nesta atividade propusemos, em algumas salas, que os estudantes apresentassem aos colegas os desenhos que elaboraram. Com as turmas do 2º Ano ao 5º Ano, além de elaborar os desenhos, os estudantes responderam um formulário com perguntas sobre os desafios do momento da pandemia.
- b) Em 2022, com o retorno dos estudantes, selecionamos as turmas dos 4º e 5º Anos e foi proposta uma roda de conversa com uma retrospectiva de alguns momentos que vivemos nos anos anteriores, ou seja, 2020 e 2021. Após esse momento da roda de conversa foi solicitado que os

estudantes elaborassem um desenho que representasse os sentimentos do retorno presencial à escola.

### 3.1. Apresentamos a seguir uma seleção dos desenhos elaborados no período de 2021

#### Desenho 1 - Representação do sentimento tristeza



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 7 anos, 2º EF, Ano: 2021 – *“estou muito triste porque o vírus não deixa eu ir sair de casa.”*

O **Desenho 1** está representado por duas imagens, sendo uma menina com lágrimas acompanhado do símbolo do coronavírus. As lágrimas expressam a tristeza devido ao isolamento social. A partir deste desenho podemos ter a sensibilidade de compreender o sofrimento que as crianças tiveram naquele momento.

Vale observar que foi um período em que o vírus ainda circulava de maneira intensa e constantemente eram apresentadas notícias por meio das rádios, dos programas de televisão, dos jornais e das séries de reportagens, ou seja, a mídia contribuiu para a conscientização da importância de permanecer em casa, de cumprir o isolamento social e efetivar os protocolos de higiene com maior rigor.

Consideramos que as cenas trágicas reveladas pela mídia abalaram emocionalmente as crianças, principalmente, que assim podem ter desenvolvido sentimentos relacionados à insegurança, ansiedade e medo.

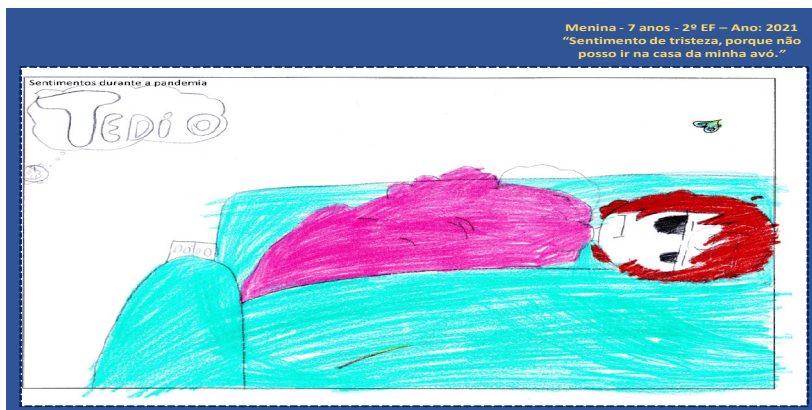
Acreditamos que reverter esse quadro será um dos desafios dos profissionais que estão na escola, em especial, os psicólogos e psicólogas que atuam neste campo.

Campelo, et. al (2021, p. 533) revelam que:

As intervenções do psicólogo escolar durante a vigência da pandemia devem visar, sobretudo, a minimização das implicações negativas e excludentes das novas práticas de ensino-aprendizagem, bem como a promoção e prevenção da saúde mental de todos aqueles envolvidos no processo.

Como psicólogas defendemos a necessidade de haver espaços de acolhimento, fala, diálogos e de orientação sobre os sentimentos vivenciados que podem ter impacto na saúde mental e física.

### Desenho 2 - Representação do sentimento de tédio



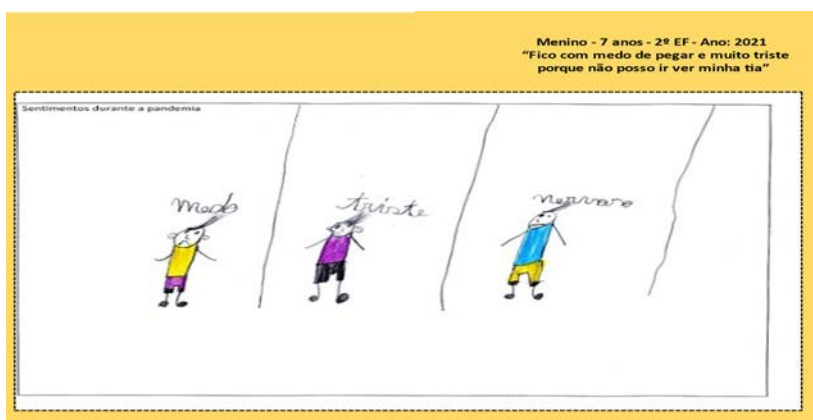
Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 7 anos, 2º EF, Ano: 2021 – “sentimento de tristeza por que o vírus não posso ir na casa da minha avó.”

Ao analisar o **Desenho 2** constatamos o sentimento de tristeza pelo formato da boca, pelos olhos fechados e pela expressão do corpo no sofá. Na roda de conversa a aluna relatou que o sentimento de tristeza se deve ao fato de não poder frequentar a casa da avó durante esse período. Outro aspecto a ser observado é o momento em que expressa a palavra “tédio”, ou seja,

podemos considerar que está entediada devido à intensa alteração na rotina que as crianças sofreram por não irem à escola.

Wang, G. et.al. (2020) afirmam que as crianças quando confinadas em casa por um longo período devido à pandemia poderão sofrer impactos negativos, tais como: medo de infecção, frustração e tédio. E ainda, a falta de contato presencial com os amigos da escola, com a professora e a ausências de atividades sem espaços ao ar livre também poderão ter consequências negativas para a saúde física e mental.

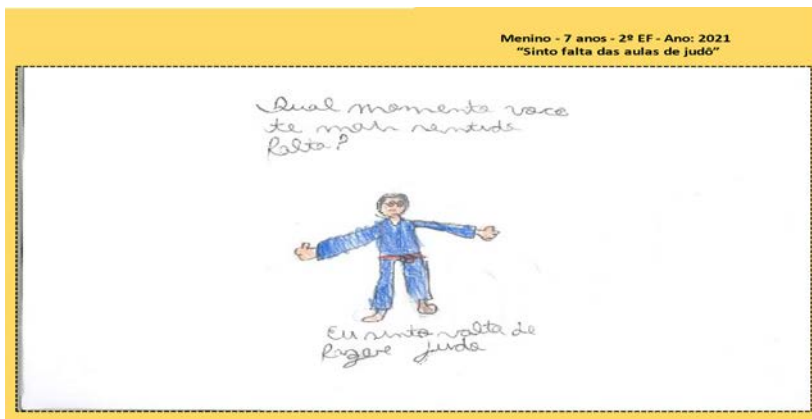
### Desenho 3 - Representação do sentimento de tristeza, medo e nervosismo



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 7 anos, 2º EF, Ano: 2021 – “*fico com medo de pegar e nervoso. Também muito triste porque não posso ir ver minha tia*”

Podemos constatar no **Desenho 3** que a pandemia trouxe outros impactos. Neste sentido as imagens estão representando os sentimentos de medo e tristeza. O medo expressa a possibilidade de contrair o vírus ou a morte de si ou de algum familiar. Em relação à tristeza, o aluno relata que é devida ao impedimento de visitar a tia e, por fim, toda essa situação o deixava nervoso.

#### Desenho 4 - Representação ausência das aulas extracurriculares



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 7 anos, 2º EF, Ano: 2021 – “sinto falta das aulas de judô e por isso estou triste”

Outra criança menciona o sentimento de tristeza devido à ausência das aulas de judô, ou seja, a falta da atividade física acompanhada da convivência com outras pessoas. Outro aspecto que o desenho revela é o kimono na cor azul acompanhado da faixa na cintura e a posição dos pés que indicam a categoria do grupo em que está inserido no judô. Por outro lado, o semblante do rosto e da boca demonstram tristeza por não estar praticando.

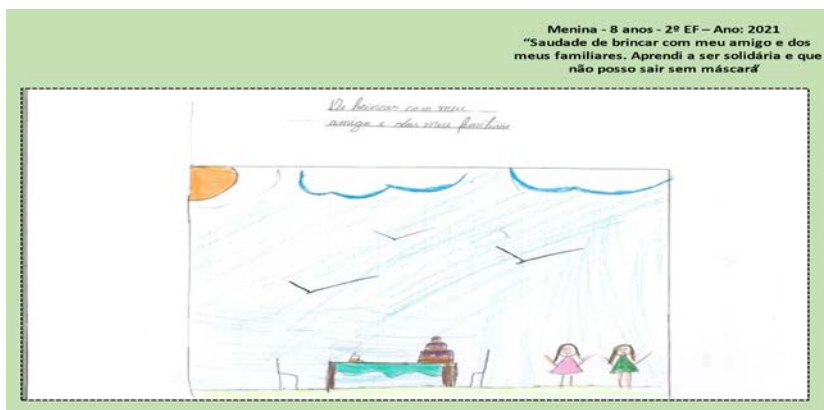
Pettersen, I.L.; Zandomínegue, B.A. C; Mello, A. S. (2022, p.1) afirmam:

O judô é um dos esportes individuais mais praticados no mundo. Só no Brasil, são cerca de 2 milhões de praticantes. Trata-se de uma modalidade tradicional... O objetivo do judô é *desenvolver o físico e a mente de forma integrada*. Devido a essas características, o judô tem sido procurado por muitos pais como meio auxiliar na educação de seus filhos, resultando em um número expressivo de crianças que praticam esse esporte. (grifo nosso)

De acordo com os autores a prática do judô contribui para o desenvolvimento físico e mental e podemos considerar que é fundamental a retomada as atividades relacionadas à prática de exercícios físicos.



### Desenho 5 - Representação das brincadeiras, solidariedade e cuidados



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 8 anos, 2º EF, Ano: 2021 – *“sinto saudade de brincar com meus amigos e dos familiares. Aprendi a ser solidária e que não posso sair sem máscara”*

Ao analisar os desenhos elaborados pelos estudantes observamos que diversas vozes estão relacionadas com a saudade de brincar com os amigos ou familiares. Podemos constatar, no **Desenho 5**, que a criança relata por escrito a saudade de “brincar” acompanhada da figura de duas meninas, ou seja, as crianças sentiram falta de brincar com os amigos, pois não basta brincar sozinhas.

Sabemos que o ambiente escolar propicia o momento das brincadeiras no recreio, no pátio, na quadra esportiva, nos espaços abertos, nas salas de aulas e em outros lugares e por conta do fechamento das escolas e dos parques verificamos que as crianças tiveram restrições à prática destas atividades.

Barros (2009, p.107) defende que:

Para que a criança se torne um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, a *atividade do brincar representa um elemento essencial* para promover o seu desenvolvimento integral, humanizando-a e respeitando-a em suas singularidades. (grifo nosso)

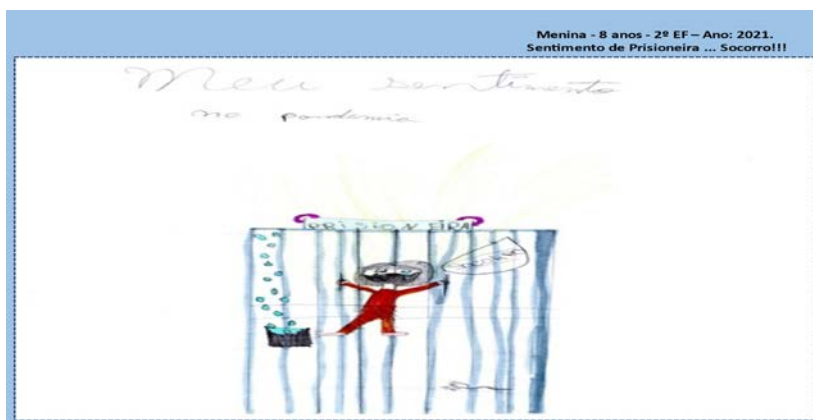
Destaca-se a saudade da comemoração de aniversário pelo desenho do bolo em cima da mesa. Na maioria das vezes, a comemoração de aniversário é

representada pela reunião dos amigos e dos familiares e acreditamos que seja um dos momentos mais significativos para as crianças. No artigo “Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber” a autora Régine Sirota (2005) cita um poema de Corinne Albaut, que retrata o sentido do aniversário:

Um dia extraordinário  
Durante um dia inteiro, é meu aniversário.  
Tenho o direito de tudo fazer, como no ano passado.  
Comer sorvete de café no café da manhã,  
levar pães de passas na escola para meus amigos,  
pedir à professora para que toque minha fita favorita  
e ir deitar muito mais tarde que nas outras noites,  
depois de ter partilhado meu bolo e  
aberto todos os meus presentes.  
(CORINNE ALBAUT, Cantigas para meu  
aniversário, 1998)

Por outro lado, podemos considerar que a pandemia nos trouxe aprendizados que poderão permanecer, por exemplo: aprendemos a ser solidários, ou seja, se colocar no lugar do outro, dar um pouco de si e a ter mais empatia e nos preocuparmos mais com o bem estar alheio, como demonstram algumas atitudes ligadas aos cuidados com a saúde não só individual, mas também coletiva como, por exemplo aderir ao uso da máscara.

### Desenho 6 - Representação de aprisionamento



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 8 anos, 2º EF, Ano: 2021 – “sentimento

*de prisioneira... estou pedindo socorro”*

Podemos considerar que a cena que consta no **Desenho 6**, revelada por meio de grades, do uso da máscara e das expressões “prisioneira” e pedido de “socorro” são emblemáticas.

Este desenho demonstra o sentimento desta criança e de muitas outras que retrata um dos impactos que a pandemia nos trouxe. Portanto, é fundamental conversar sobre esse sentimento de aprisionamento e os autores Wang, G. et.al. (2020) afirmam

As crianças são constantemente expostas a notícias relacionadas à epidemia, por isso ter conversas diretas com as crianças sobre essas questões pode aliviar sua ansiedade e evitar o pânico.

Portanto, atuação dos (as) psicólogos (as) e dos profissionais que atuam nos espaços educativos precisa promover, além da observação, momentos de diálogo sobre os sentimentos gerados pela pandemia a fim de minimizar os sofrimentos.

### **Desenho 7 - Representação de esperança**



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 7 anos, 2º EF, Ano: 2021 – *“que triste essa pandemia, mas tenho esperança que tudo isso vai passar... todos contra o coronavírus”*

O **Desenho 7** anuncia uma esperança... a criança faz o desenho com

os braços abertos “todos contra o coronavírus” e com a seguinte mensagem: “que triste essa pandemia, mas tenho esperança que tudo isso vai passar”. Ao realizar um resgate do contexto histórico, verifica-se à época o anúncio da aplicação da vacina contra a Covid-19, ou seja, há um sentimento de esperança e alegria.

Em síntese, os desenhos elaborados pelos estudantes no período do ano de 2021 refletem o primeiro ano (2020) da pandemia e revelam a presença, principalmente, dos sentimentos de tristeza e medo por estarem associados à possibilidade da transmissão do vírus e suas consequências nefastas.

Para tanto as justificativas destes sentimentos centram-se: a) devido ao isolamento social; b) na saudade de visitar os familiares; c) não poder frequentar presencialmente as aulas na escola; d) na saudade de brincar com os amigos na escola; e) devido aos falecimentos decorrentes da Covid-19; f) por não poder participar das comemorações familiares como Natal e aniversários; g) na saudade de ir, especialmente, na casa das avós; h) aprisionamento e a falta de liberdade; i) a insegurança; j) o medo; k) a raiva. Pudemos verificar que além dos desenhos constavam frases com referência a saudades de viajar, de praticar exercícios etc. Há também desenhos que se referem ao fim da pandemia, o que demonstra um forte sentimento de esperança.

### **3.2. Apresentamos a seguir uma seleção dos desenhos elaborados no período de 2022.**

Ao analisar os desenhos elaborados neste segundo momento - 2022, constatamos uma significativa divergência em relação à produção dos estudantes no ano anterior.

Enquanto no ano letivo de 2021 há um predomínio dos sentimentos de tristeza, medo, insegurança, nervosismo, aprisionamento e angústia, no ano letivo de 2022 o conjunto dos desenhos revela muitas alegrias, amor, felicidade, amizade, abraços, encontros e brincadeiras. Relacionamos os sentimentos presentes no ano letivo de 2022 ao retorno presencial dos estudantes às atividades escolares e ao avanço da imunização da Covid-19 através da vacina.

Destacamos que esta estratégia utilizada para dar voz ao sentimento que as crianças vivenciaram ao longo das fases mais agudas da pandemia

poderá trazer elementos importantes para a Psicologia, pois sabemos que foi um desafio enfrentar o distanciamento social e consideramos necessário desenvolver pesquisas para verificar o impacto da pandemia da Covid-19 no desenvolvimento das crianças, dos adolescentes, dos adultos e dos idosos. Para tanto, Souza (2022, p.47) afirma:

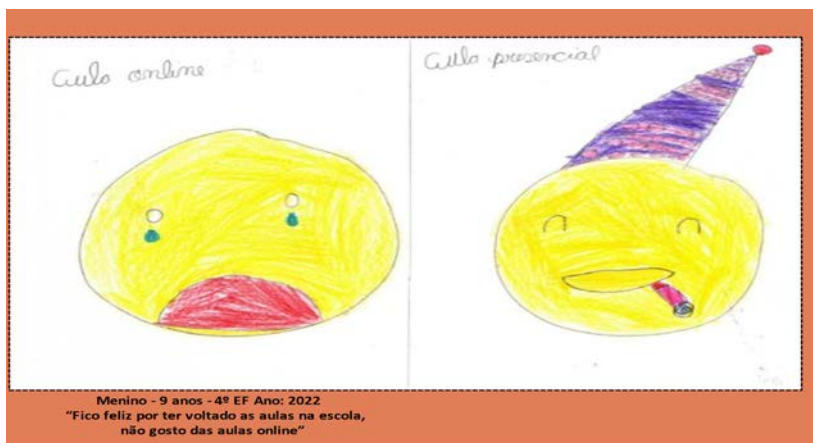
considera-se que este é um momento privilegiado para a integração vida e escola, por meio do olhar solidário para as situações, estabelecendo novos significados e aprendizagens às vivências tão difíceis de compreender e que enfrentamos durante um longo período.

Para uma melhor organização, nesta seção elaboramos duas categorias, que representam o conjunto dos desenhos elaborados pelos estudantes das turmas do 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

### 3.2.1. CATEGORIA 1 - ALEGRIA, FELICIDADE E AMOR

Na primeira categoria, intitulada: alegria, felicidade e amor foram agrupados os desenhos que se relacionam com estas temáticas, a saber:

#### Desenho 1 - Representação de alegria pelo retorno presencial



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “fico feliz por ter voltado as aulas na escola, não gosto das aulas online”.

### Desenho 2 - Representação da entrada na escola



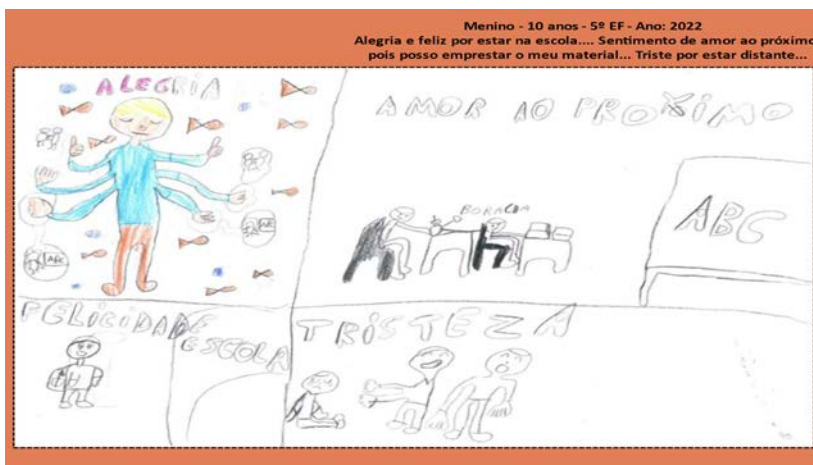
Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “alegria de retornar presencialmente na escola”.

### Desenho 3 - Representação de felicidade pelo retorno presencial



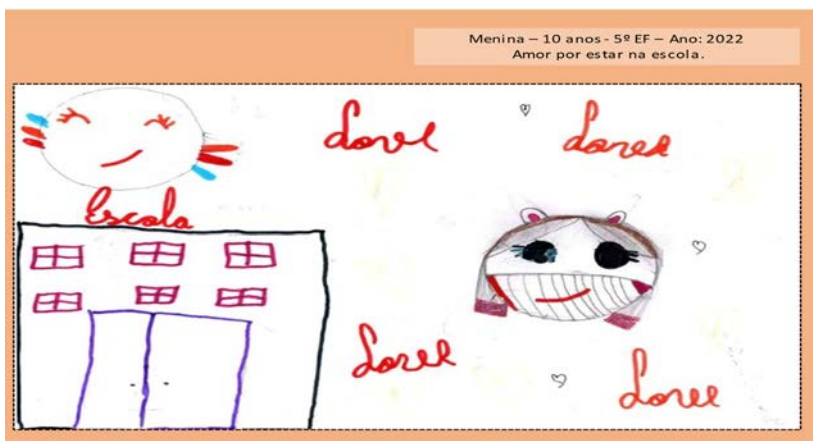
Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “feliz pelo retorno presencial”.

### Desenho 4 - Representação alegria e amor ao próximo



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “alegria e feliz por estar na escola... sentimento de amor ao próximo, pois posso emprestar o meu material e triste por estar distante”.

### Desenho 5 - Representação da relação escola e amor



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – escola e amor

### Desenho 6 - Representação de felicidade pelo recreio e pelos estudos



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “*amei voltar para à escola... feliz pelo recreio e pelos novos estudos...*”

Na Categoria 1 – *Alegria, Felicidade e Amor* pudemos verificar a presença, nos Desenhos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, do intenso sentimento de alegria, felicidade e amor relacionado ao retorno às aulas presenciais, ou seja, retorno à escola.

Para Barros (2009, p. 108) “A escola é um dos espaços onde as relações das crianças se intensificam, o que a legitima como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos”.

Ao analisar o Desenho - 1 é possível verificar que contempla duas imagens opostas, sendo que a primeira revela um rosto triste e com lágrimas ao se referir às aulas online, exprimindo significativa tristeza e melancolia, enquanto a segunda demonstra uma intensa alegria que pode ser confirmada pelos detalhes do chapéu e da língua de sogra, em alusão a uma festa de aniversário, acompanhado de um sorriso por se tratar das aulas presenciais.

Os Desenhos 2, 3 e 4 apresentam felicidade e alegria, porém cumpre destacar que no Desenho 4 existe a justificativa da alegria que está relacionada ao amor ao próximo, pois ao analisar os detalhes verifica-se que existe a seguinte informação: “posso emprestar a borracha”, ou seja, há um momento de interação e companheirismo que demonstra solidariedade. Importante ressaltar que no ano letivo de 2021 ocorreu a orientação, devido ao intenso contágio que alastrava a pandemia, para não se compartilhar objetos, além



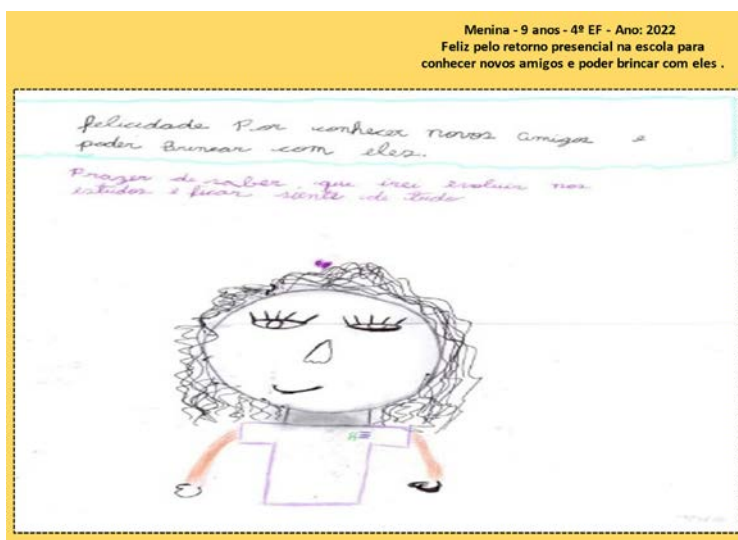
do imperativo distanciamento social. Podemos observar neste desenho a explicitação da tristeza atrelada à distância entre os estudantes mesmo que em sala de aula.

Por fim, nessa categoria, os Desenhos 5 e 6 demonstram o amor pela presença na escola. Além de revelar o amor por estar presencialmente na escola, o último desenho relaciona a felicidade devido à volta do recreio e por considerar a possibilidade de se obter novas aprendizagens.

## CATEGORIA 2 - AMIZADE

Na segunda categoria, denominada amizade, foram selecionados os desenhos que se relacionam aos seguintes aspectos em que as crianças, em ambiente escolar, afirmam poder: abraçar, falar, brincar, comemorar aniversários na escola, se movimentar livremente, conhecer e ter contato com novos e “velhos” amigos e com a professora, sentimento de saudade, aprender com mais efetividade e se organizar de forma mais adequada para aprender mais e melhor. Os desenhos 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 centram-se nos laços de amizades, nos encontros com abraços, nas brincadeiras e no resgate da saudade.

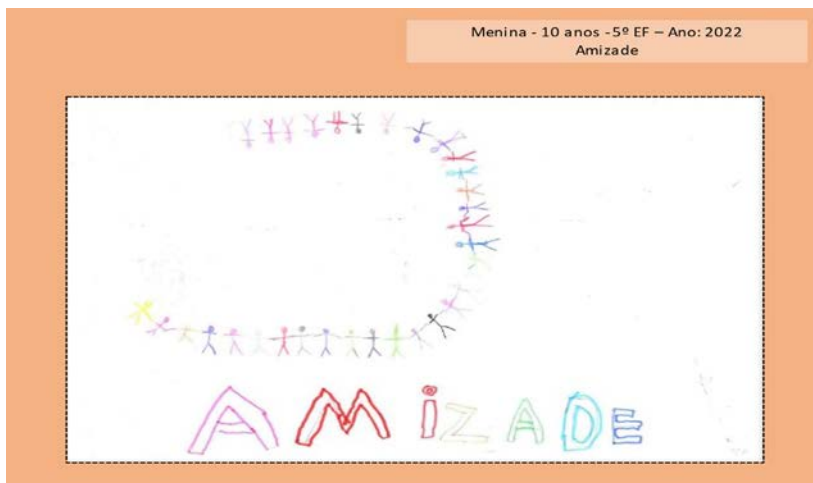
### Desenho 7 - Representação da alegria em conhecer novos amigos, pelas brincadeiras e pela evolução nos estudos



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “felicidade

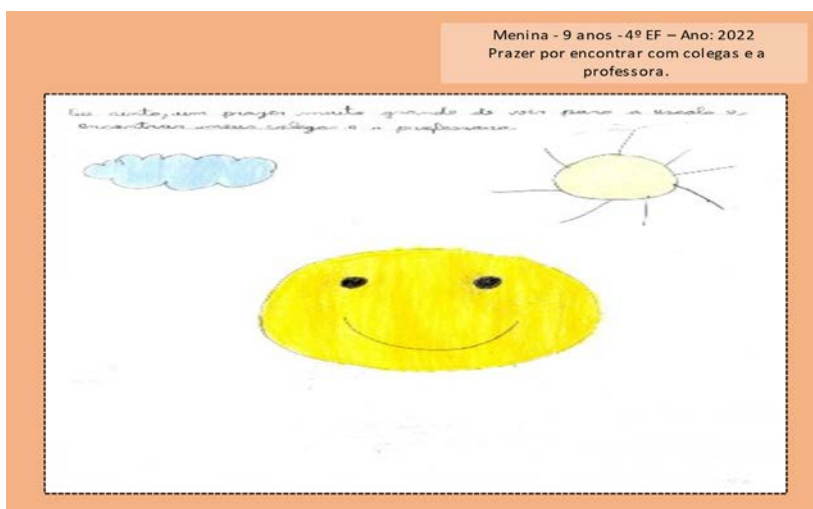
*por conhecer novos amigos e poder brincar com eles”; “prazer de saber que irei evoluir nos estudos e ficar ciente de tudo”.*

### Desenho 8 - Representação sentimento de amizade



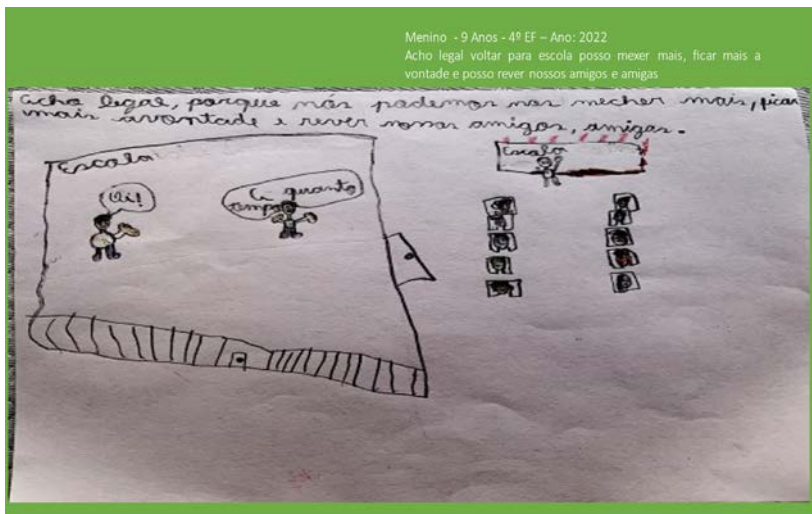
Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “amizade”

### Desenho 9 - Representação sentimento de prazer pelos encontros



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “prazer muito grande por vir à escola e encontrar com colegas e a professora”.

### Desenho 10 - Representação posso ficar mais à vontade e rever os amigos



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “acho legal voltar para à escola, posso mexer mais, ficar mais à vontade e rever os amigos e as amigas”.

### Desenho 11 - Representação conhecer novos amigos e a professora... posso abraçar, brincar e jogar no recreio



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “o meu sentimento de ir à escola porque eu posso conhecer novos amigos e a professora... na escola posso abraçar, brincar e até mesmo jogar no recreio...”

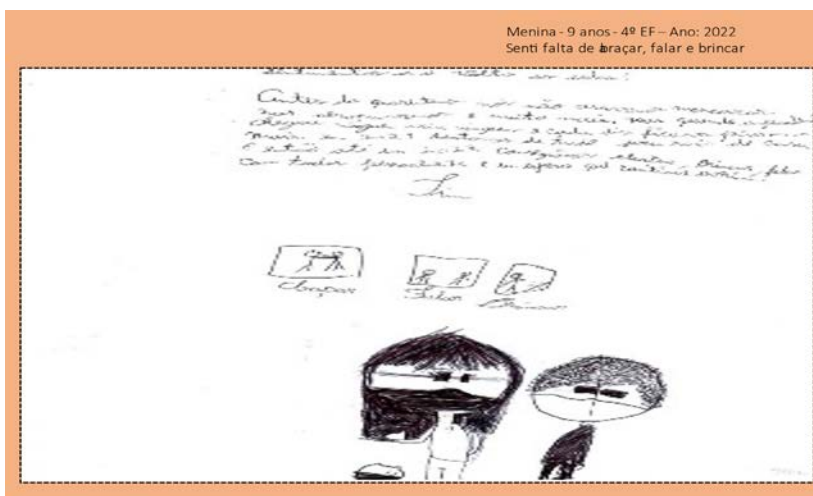
amo ir à escola.”

### Desenho 12 - Representação de organização e felicidade



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 9 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “*eu prefiro ir à escola, porque é mais legal e organizado. É bom para fazer novas amizades; e eu fico feliz por voltarmos à escola*”.

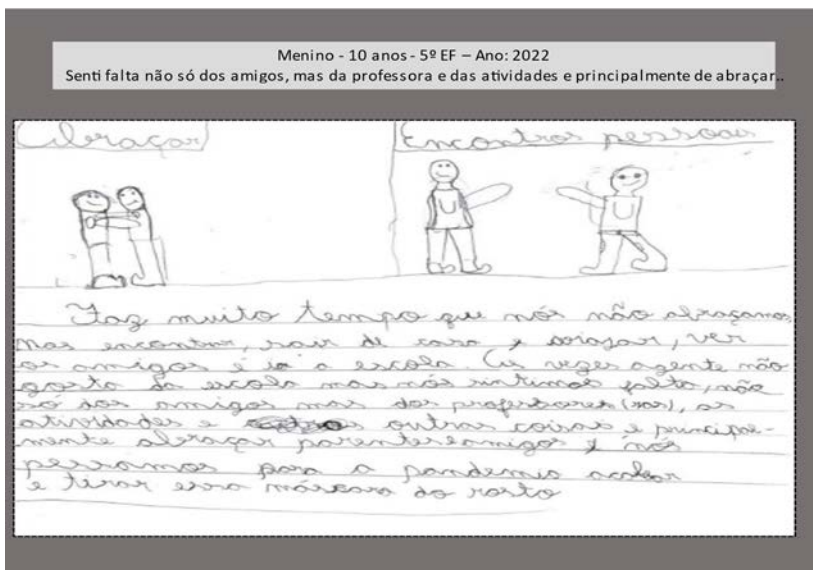
### Desenho 13 - Representação de poder falar, abraçar e brincar



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “*antes da quarentena não usávamos máscara, nós abraçávamos e com a pandemia*

*ninguém viu ninguém e cada dia ficava pior... em 2021 tentamos de tudo pra sair de casa... Então, em 2022 conseguimos abraçar, brincar e falar com todos pessoalmente e que continue assim...”*

### Desenho 14 - Representação da saudade



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 10 anos, 5º EF, Ano: 2022 – “faz muito tempo que nós não abraçamos, não saímos de casa, não encontramos os amigos e não vamos à escola. Às vezes sentimos falta não só dos amigos, mas das professoras, das atividades e de outras coisas e principalmente de abraçar... quando a pandemia acabar possa tirar a máscara do rosto”.

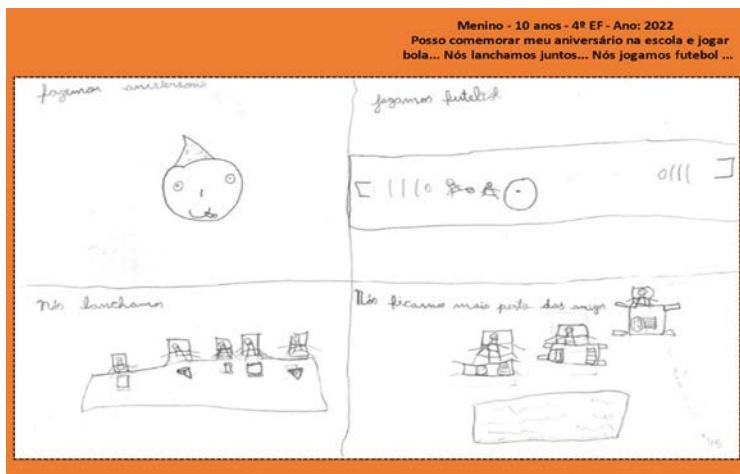
### Desenho 15 - Representação do recreio e aulas de Educação Física



Fonte: Acervo da pesquisa. Menina, 9 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “saudades de

pular corda e de brincar no recreio na fazendinha”.

### Desenho 16 - Representação das comemorações e dos encontros



Fonte: Acervo da pesquisa. Menino, 10 anos, 4º EF, Ano: 2022 – “*posso comemorar meu aniversário na escola e jogar bola ... nós lanchamos juntos... nós jogamos futebol... nós ficamos mais perto dos amigos*”.

O **Desenho 15** é composto por dois momentos, sendo o primeiro com uma criança acompanhada de um pintinho e o segundo com três crianças pulando corda. Ressaltamos que esta escola possui um espaço privilegiado de contato com a natureza no qual, semanalmente, os professores desenvolvem atividades que compõem o currículo. Trata-se de uma extensa área verde com árvores, plantas, hortas e animais de pequeno porte, por exemplo: galinhas, pintinhos, coelhos etc.

Ao desenhar o pintinho ela faz alusão a este espaço do contato com a natureza, enquanto no desenho complementar, em que as três crianças brincam de pular corda, podemos considerar, do ponto de vista psicológico e pedagógico, que se trata de uma atividade direcionada ao desenvolvimento de uma série de habilidades relacionadas aos aspectos físico, temporal, emocional, de cooperação e principalmente de socialização.

Como diz, Carlos Drummond de Andrade

*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 pra formação do homem.*

Acreditamos que as brincadeiras tradicionais, como brincar de pega-pega, esconde-esconde, pular corda e amarelinha, entre outras, exercem um papel significativo no desenvolvimento humano, principalmente sobre as relações sociais. (BARROS, 2009)

Ao analisar o **Desenho 16** é possível verificar o impacto do retorno presencial sobre o aluno. Observa-se, por meio do desenho, que o aluno elaborou uma sequência composta por quatro momentos: o primeiro representado pelo aniversário que poderá voltar a ser comemorado na escola com os amigos; em seguida jogando futebol na quadra; o terceiro no lanche acompanhado pelos amigos da sala; por fim, a cena das carteiras da sala de aula em que todos estão próximos uns dos outros, ou seja, nota-se claramente a relevância da interação entre as crianças e do paulatino rompimento do distanciamento social, fatores estes de extrema relevância tanto para o aprimoramento das relações socioafetivas entre as crianças, quanto para a efetiva e significativa aprendizagem.

Ficou evidente nesse grupo de estudantes que participou da pesquisa a preferência, de fato, pelas aulas presenciais, refutando a tese, até então por muitos defendida, de que o futuro da educação estava no sistema online. Deste modo, pode-se compreender, a partir da vivência e dos relatos dos estudantes, nas mais variadas formas (oral, escrita e desenhada), que as formas de aprendizagens mais significativas ocorrem, efetivamente, na escola e por meio do contato direto dos estudantes entre si e com os professores, ou seja, nada é capaz de substituir o convívio na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo buscamos resgatar o panorama vivenciado durante a Pandemia da Covid-19, apresentando um conjunto de documentos normativos e uma pesquisa desenvolvida com estudantes da rede privada de ensino ao longo do período de 2020 a 2022.

O objetivo desta pesquisa foi compreender e investigar os sentimentos dos estudantes da Educação Básica durante o período da pandemia da

## Covid-19.

Os resultados mostraram, na perspectiva dos estudantes, os impactos e sofrimentos vividos, principalmente, nos anos de 2020 e 2021 frente ao ensino remoto e ao retorno presencial. Os principais desafios relatados nas rodas de conversas e nos formulários respondidos envolviam os seguintes temas: a) ter o domínio sobre a tecnologia; b) realizar o cumprimento dos protocolos; c) permanecer uma grande quantidade de horas em frente ao computador; d) manter as câmeras ligadas; e) aumento das ausências no período do ensino híbrido; f) dificuldades em realizar atividades lúdicas sem contato físico; g) distanciamento social; h) ficar sem se movimentar; i) não conseguir se comunicar verbalmente com os colegas e professores durante as aulas; etc.

A análise dos Desenhos permitiu constatar o predomínio dos seguintes sentimentos no período de 2020 e 2021: a) tristeza, angústia, medo, tédio e nervosismo pelo isolamento social; b) saudades de familiares, em especial das avós; c) saudades da escola, dos ambientes da escola, dos colegas, da professora, do aprendizado, das aulas de educação física e do recreio; d) tristeza pelas mortes causadas devido à Covid-19 e pela falta de uma vacina que pudesse evitar a doença; e) cansaço devido à longa jornada em frente à tela do computador e por não poder se movimentar, bem como pela dificuldade de se comunicar durante as aulas; f) aprisionamento, desespero e falta de liberdade, devido à reclusão imposta pelas regras do distanciamento social; g) esperança pelo fim da pandemia.

O ano letivo de 2022 se inicia com as aulas presenciais e demos continuidade à pesquisa, proporcionando aos estudantes participar de rodas de conversa resgatando a linha do tempo dos diferentes momentos da pandemia e os desafios vivenciados, tais como o retorno com restrições, o rodízio de estudantes, o cumprimento dos protocolos, o ensino híbrido e a vacinação. Posteriormente, os estudantes elaboraram desenhos que representaram os sentimentos vivenciados com o retorno às aulas presenciais na escola.

Ao analisar os desenhos pudemos constatar no geral, que as crianças retrataram a presença de cenas que remetem aos sentimentos opostos em relação ao ano anterior, a saber: a) alegria, felicidade, esperança e amor devido à convivência diária na escola; b) comemoração de aniversários com os amigos da escola; c) saudade das aulas de educação física, dos jogos com bolas na quadra e no pátio; d) prazer na participação no recreio ao ar livre e



passaio nos parques; e) incômodo/tristeza por não poder compartilhar material com os amigos no ano anterior; f) solidariedade; g) suspensão do uso das máscaras; h) proximidade com os amigos e a construção de novas amizades; i) relações de afetos; j) organização na escola.

Ao refletirmos sobre o conjunto dos desenhos realizados no ano letivo de 2022 evidencia-se que os participantes da pesquisa têm uma percepção da função da escola que ultrapassa os limites físicos da sala de aula. Esses estudantes percebem a importância da vida na escola por meio do espaço para brincar, da possibilidade de ter o contato com a natureza, de participar de recreios e encontros com os amigos, das brincadeiras que envolvem atividades físicas e de socialização, como jogar futebol, pular corda, correr, jogar peteca, ping-pong, etc.

Portanto, consideramos que os espaços de escuta e diálogos nas rodas de conversas contribuíram para minimizar os impactos na pandemia e foi possível compreender quais os principais sentimentos e desafios vivenciados neste período, bem como propor ações que viessem a fortalecer a saúde mental.

Em síntese, nos desenhos realizados no ano letivo de 2022, que dizem respeito ao retorno presencial, predominam as relações de socialização, os espaços ao ar livre em que há contato com a natureza, a possibilidade dos encontros com os amigos e com a professora, os sentimentos de felicidade, amor e alegria, ou seja, de muito afeto.

Portanto a escola, por meio de profissionais das áreas da Psicologia e Educação, tem o papel fundamental de oferecer um serviço de acolhimento e escuta para identificar e reduzir os impactos negativos da pandemia na vida escolar, tais como depressão, ansiedade, medo e as lacunas de aprendizagem.

Dessa maneira, Bavaresco, Souza, Amaral (2021, p.620) afirmam que:

Talvez essa realidade vá se tornando mais clara no processo de retorno às aulas presenciais em que se poderá conhecer com mais detalhes o que significou esse ano de Pandemia em nossas vidas. Isso será possível também, se houver espaço para a palavra, para a escuta, para o acolhimento, para a expressão das vivências e das necessidades materializadas.

Entendemos que ao retornar presencialmente na escola faz-se

necessário a atuação do (a) psicólogo (a), comprometido com a promoção do processo de humanização que requer o repensar das práticas educacionais, com base em uma concepção de natureza e saúde mental, na garantia da promoção do desenvolvimento, principalmente no que diz respeito ao impacto das vivências na pandemia.

Neste sentido, importante destacar a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 sancionada (BRASIL, 2019):

prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. O objetivo é *agregar qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes*, bem como à convivência escolar e à relação família-escola, integrando as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da Educação. (grifo nosso)

Pode-se considerar que um dos desafios para o Psicólogo Escolar neste cenário é contribuir para o processo de humanização dos sujeitos nas relações que se estabelecem na escola e defendemos que a relação e convivência diária entre as crianças e o contato presencial com os professores produzem transformações significativas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. Cadê o brincar? da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: **Editora UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5.

BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.) Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza [online]. Rio de Janeiro: **Instituto Alana, Criança e Natureza**, 2018. 2ª edição 59p.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; AMARAL, Tatiana Platzer do. Cenas da escola em casa e cenas da casa na pandemia Covid-19: contribuições da Psicologia

Histórico-Cultural. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (Orgs). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Capítulo 24 e 597-623. DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.441.597-623

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 240, p. 7, 12 dez. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm). Acesso em: 07 nov. 2022

CAMPELO, Gabryelly Stephany da Silva et.al. Psicologia Escolar: inovações e reinvenções das práticas psicológicas durante a pandemia da Covid-19. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (Orgs). Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Capítulo 24 e 518-537. DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2021.441.518-537

CARVALHO, André Luís Bonifácio; ROCHA, Edjavane; SAMPAIO, Roberta Fonseca; Ouverney, Assis Luiz Mafort. Os governos estaduais no enfrentamento da Covid-19: um novo protagonismo no federalismo brasileiro? **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. Especial, p. 62-77, Mar. 2022. ISSN 0103-1104 DOI: 10.1590/0103-11042022E104

CARVALHO, Levindo Diniz, GOUVÊA, Maria Cristina Soares de ;FERNANDES, Natália. Crianças, Infâncias e Pandemia. **Cadernos CEDES** [online]. 2022, v. 42, n. 118 [Acessado 4 Novembro 2022] , pp. 228-231. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/CC253244>>. Epub 29 Ago 2022. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC253244>.

PETTERSEN, Ibsen Lucas, ZANDOMÍNIEGUE, Bethânia Alves Costa; MELLO, André da Silva. Discursos de professores de judô do Espírito Santo sobre as práticas pedagógicas para as crianças. **Journal of Physical Education** [online]. 2022, v. 33 [Acessado 2 Novembro 2022] , e3335. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3335>>. Epub 04 Jul 2022. ISSN 2448-2455. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3335>.

SIROTA, Régine. Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 91 [Acessado 2 Novembro 2022] , pp. 535-562. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/>

S0101-73302005000200012>. Epub 17 Out 2005. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200012>.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 40–53, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n1.a2022-64383. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/64383>. Acesso em: 4 nov. 2022.

WANG, Guanghai et. al. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. **The Lancet**, 395(10228), 945-947. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

# Capítulo 13

# A SAÚDE DA ESCOLA: DESEMPAREDANDO PARA SER E CRESCER

Ana Laura Batista  
Andréia Alves Teixeira  
Diego Miorini Sobral da Costa  
Giselle Bedani de Oliveira Dixon  
José Augusto Araujo  
Mauro Mathias Jr.

*Quando eu era menino, os mais velhos  
perguntavam: o que você quer ser quando crescer?  
Hoje não perguntam mais. Se perguntassem, eu  
diria que quero ser menino.*

(Fernando Sabino)

## INTRODUÇÃO

Os encontros semanais realizados durante o curso de Orientação à Queixa Escolar proporcionaram momentos de inúmeras reflexões. Nas manhãs de quinta-feira, durante o segundo semestre de dois mil e dezoito, por algumas horas, um grupo de vinte estudantes - todos psicólogos formados - debateram temas e lançaram luz a considerações de grande impacto para o universo educacional.

Mediado pela psicóloga e mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Beatriz de Paula Souza, foi possível usufruir dos espaços do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para um pensar crítico e humano. Partindo de uma metodologia alternativa, na contramão da educação tradicional, os estudantes puderam experimentar uma proposta libertadora, em que obstáculos para o acesso aos espaços de natureza nunca foram colocados, sendo este acesso, algo sempre estimulado. Por vezes, as aulas se desenvolveram no gramado, localizado ao lado do bloco G do Instituto de Psicologia.

A experiência culminou em *insights* valiosos, bem como, favoreceu a possibilidade de reconexão do *eu* de cada sujeito participante, com o mundo. Este fato foi constatado nos discursos expostos pelos estudantes nas rodas de conversa com que os encontros se encerravam.

Instigado pela experiência do contato com uma metodologia do ensinar alternativa, assim como pelos pertinentes assuntos levantados para debate, o estudo exposto nas laudas seguintes parte da premissa de apresentar o desemparedamento da infância como uma alternativa para promoção de saúde mental, diante a cultura da medicalização da vida.

Para que seja possível o entendimento integral deste estudo, se faz necessário percorrer um trajeto de compreensão e interlocução entre os conceitos de saúde mental, breve contextualização da educação no Brasil, medicalização, e concomitantemente o desemparedamento da infância.

## **(RE)PENSANDO A SAÚDE EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO**

Ao falarmos de saúde, em um primeiro momento, baseado em senso comum, com raízes no pensar médico tradicional, remetemos a ideia de ausência de doença em um corpo. O que de fato, não pode ser desabonado por completo. Contudo, a ausência de doença não sustenta, tão pouco pode ser considerada algo suficiente para definição desse conceito, como fora proposto pela Organização Mundial de Saúde. A OMS (1948) assinala que ser saudável refere-se a estar em uma situação de perfeito bem-estar físico, mental e social.

No entanto, inúmeras ressalvas no decorrer dos anos foram levantadas como pauta para questionar a conceituação proposta pela OMS. Para Segre e Ferraz (1997), a definição, apesar de avançada para época em que foi realizada, apresentava-se como algo irreal, ultrapassado e unilateral. Ambos trouxeram como argumentos o caráter utópico que circunda a noção de “perfeito bem-estar”, questionando sobre o que seria “perfeito bem-estar”, e de qual maneira seria possível caracterizar a “perfeição” mencionada.

Compreendendo a complexidade que permeia o conceito de saúde, ter em mente que a mesma contempla questões de ordem da experiência singular e subjetiva de cada sujeito deve ser algo a ser considerado. Neste sentido, faz-se possível o entendimento de que a saúde seja, ao mesmo tempo, um processo humano individual, porém, que não se abstém de ser afetada pelas condições sociais, culturais e históricas da sociedade (ALMEIDA, 1998).

Partilhando deste raciocínio proposto por Almeida (1998), justifica-se o motivo pelo qual as noções de saúde e de doença, no envolvimento de sua sintomatologia, de suas manifestações e exigências tenham mudado,

e possivelmente continuarão mudando qualitativamente conforme o desenvolvimento da sociedade e do contexto de cada período.

Partindo de uma análise sobre as demandas recorrentes relacionadas a saúde na vida contemporânea, verificamos que as de teor emocional possuem grande destaque. Um breve recorte de um levantamento realizado em 2017 pela SulAmérica, maior grupo segurador do Brasil, evidencia que em seis anos, ocorreu um salto de 74% no número de antidepressivos adquiridos pelos segurados. Foram 35.453 unidades em 2010, contra 61.859 em 2016.

Os recentes dados mensuram e evidenciam que as preocupações com as questões de ordem da mente em nosso atual contexto se assumem como fatores de importante relevância para se definir um estado de “saúde”. Neste ponto, lança-se luz a seguinte questão: o que seria saúde mental?

Retomando novamente a OMS como referência para reflexão, a mesma aborda sobre não existir uma definição “oficial” que venha abarcar o conceito de “saúde mental”. Diferenças culturais, julgamentos subjetivos e teorias relacionadas concorrentes afetam o modo como a “saúde mental” pode ser definida.

Para a OMS, de maneira ampla, a saúde mental refere-se a um termo utilizado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva ou emocional. Compreende-se, neste sentido, que saúde mental diz respeito a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e de procurar um equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica.

Contudo, para além do que é tratado pela OMS, a literatura oferta conteúdos que permitem aclarar e orientar a ação dos profissionais que decidem investir em práticas que visam promover saúde mental.

Em uma perspectiva psicanalítica, em viés Winnicottiano, questiona-se a visão daqueles que limitam a saúde à mera ausência de distúrbio psiconeurótico, na medida em que se considera que existam critérios mais sutis que precisam ser levados em consideração. Isto é, para Winnicott, mais do que curar os pacientes, seria necessário compreender sobre o que versa a vida, de que maneira se “atribui sentido”, e como dela se desfruta. Resumidamente, a ausência de uma enfermidade psíquica poderia ser saúde, mas não se definiria como garantia de vida em sua plenitude (FRANÇA; PASSOS, ROCHA, 2014).



Winnicott fora um dos autores a contestar e firmar reflexões a respeito do conceito de saúde mental, atribuindo sempre imensurável valor ao desenvolvimento emocional dos sujeitos. Para o mesmo, de nada adiantaria os critérios de definição de saúde mental estabelecido pela medicina até então, se a riqueza da personalidade, o vigor do caráter e a capacidade de auto expressão plena, livre e madura, presentes no desenvolvimento emocional desde o início da vida, não fossem considerados. Sendo esta, uma concepção de saúde marcada pela vitalidade criativa (FRANÇA; PASSOS, ROCHA, 2014).

Caminhando no mesmo sentido do pressuposto sugerido por Winnicott, Gonzalez Rey (1992) pontuou alguns indicadores de saúde mental que podem ser utilizados como orientação para compreender este mesmo conceito. Para Gonzalez Rey,

Estes indicadores, além de englobarem a capacidade de amar e de realizar um trabalho produtivo, incluem, também, outros, tais como: a criatividade, a capacidade do *eu* para integrar experiências negativas, a disponibilidade para novas ideias, para novas pessoas, a preocupação e cuidado com o próprio *eu*, com os outros e com o mundo natural; a aceitação da responsabilidade e consequências das próprias ações, a busca de transcender os efeitos determinantes e limitantes, na conduta, das incapacidades pessoais e das pressões sociais para o conformismo, e a evitação do estresse exacerbado (GONZALEZ REY, 1992).

Nesta altura, trazemos outra questão: qual seria a relação possível entre escola e saúde mental?

Muitos sujeitos quando instigados a recordar sobre a infância e juventude, trazem como bagagem, lembranças que abarcam o contexto escolar. As vivências escolares possuem grande impacto nas memórias dos indivíduos, envolvendo sempre muitos afetos. Os ganhos e perdas dessas fases, marcam e demarcam pontos importantes na personalidade. Logo, ao considerar esse aspecto de grande valor referente ao papel da escola, seria muito pequeno ignorar a potência da mesma para construção de sujeitos saudáveis, considerando o que fora abordado nos parágrafos anteriores.

Ao compreender a escola como um espaço dotado de potência para expressividade, criatividade e pensamento crítico, rapidamente, significamos sua importância para a promoção de saúde mental. Para Valadão (2004) a expressão “saúde na escola”, designa um campo que compreende concepções, diretrizes, programas, projetos e ações voltadas à saúde que ocorrem no contexto escolar, sejam de natureza educativa, preventiva ou assistencial.

Neste sentido, a “promoção em saúde na escola”, refere-se a um olhar e a um conglomerado de estratégias que possuem como objetivo produzir repercussões positivas sobre a qualidade de vida e os determinantes de saúde dos membros da comunidade escolar (VALADÃO, 2004).

Resumidamente, a escola representa um local de muita potência para a prática das ações de saúde. É no ambiente escolar que o estudante permanece durante grande parte de seu dia, fato este que corrobora para socialização, estreitamento de vínculos, troca de experiências, e compartilhamento de conhecimento. O processo de ensino – aprendizagem, portanto, pode ser compreendido como algo facilitador ao desenvolvimento de senso crítico, característica que possibilita a incorporação de hábitos e atitudes saudáveis para vida (FAIAL, et al. 2012).

Logo, usufruir do espaço educacional e explorá-lo, define-se como um valioso caminho para o desenvolvimento de ações de saúde efetiva. De fato, as escolas podem ser interpretadas e transformadas em um ambiente impulsionador de saúde e bem-estar, principalmente, quando optam a visar com prioridade o desenvolvimento de projetos que englobam a participação ativa e compromissada de professoras e professores, família, estudantes e, que promovam momentos criativos, em que ocorra a possibilidade de reflexão (TOMÉ, 2017).

Para a escola ser denominada como uma escola promotora da saúde, a mesma necessita possuir um olhar integral do ser humano, considerando os indivíduos em suas totalidades, singulares e sujeitos de um contexto. A escola, portanto, desempenha o papel de promover um ambiente saudável, buscando relações construtivas e harmônicas, sendo capaz de despertar nos participantes, aptidões e atitudes para a saúde, promovendo a autonomia, a criatividade e a participação dos estudantes, bem como de toda a comunidade escolar (MONT’ALVERNE E CATRIB, 2013).

Em nenhum outro momento histórico, falou-se tanto em saúde e promoção da saúde como no atual, ou seja, verifica-se a atribuição de promover saúde no ambiente escolar como elemento transformador da realidade. (MONT'ALVERNE E CATRIB, 2013). Nos campos de ação da promoção da saúde, descritos pela Carta de Ottawa em 1986, destaca-se a criação de ambientes favoráveis à saúde.

Acompanhando a premissa apresentada pela carta de Ottawa (1986), várias estratégias estão sendo utilizadas para se implantar políticas de promoção da saúde, dentre as alternativas, ressalta-se a noção de desemparedamento da infância.

Nesta altura, agrega-se outra indagação: o que seria o desemparedamento da infância?

O distanciamento atual entre crianças e natureza pode ser compreendido como um indício de uma importante crise contemporânea. Nos contextos urbanos, o contato com o mundo natural tem perdido seu espaço, e sua importância tem sido desvalidada. Consequências graves deste desajuste podem ser observadas, dentre elas, destacam-se: obesidade, supostos casos de hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, e outras (BARROS, 2017).

Estudos realizados nos últimos anos revelam que o convívio com a natureza na infância, especialmente a partir do brincar livre, favorece a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de tomar decisões e de resolver problemas, bem como desenvolver empatia, humildade e senso de pertencimento (CHAWLA, 2015). Sendo estes elementos que se correlatam com os indicadores de saúde mental apresentados na literatura.

No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky (1989) pontuou que as crianças se designam como seres da natureza e, paralelamente, seres da cultura, considerando que são corpos biológicos que progridem a partir das relações, dependendo delas o seu desenvolvimento absoluto e seu bem-estar social.

Entende-se o ambiente como algo que penetra nos sujeitos e possibilita, facilitando, ou até mesmo, dificultando o desenvolvimento da personalidade e do coletivo (ZABALZA, 1991 apud. SOARES; FLORES, 2017).

Segundo VIÑAO (2005) apud. SOARES; FLORES, (2017),

O espaço escolar se assume como um elemento importante na essência de uma cultura escolar. Assim, considera-se o espaço de uma escola como um “lugar”, com características determinadas, onde se permanece muitas horas e dias. A ocupação deste lugar é que o torna um “território”, de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem, sendo este território um símbolo de comunicação e de educação entre docentes e discentes (VIÑAO, 2005 apud. SOARES; FLORES, 2017).

Apropriar-se do território, é compreender a importância do todo que constitui a escola. Neste sentido, os espaços ao ar livre, como pátios e áreas verdes dos arredores, se apresentam como espaços de contato com a natureza, e se assumem como espaços de imensurável potência. Destaca-se que a natureza é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos. As crianças, portanto, expressam nitidamente sua paixão pelos espaços ao ar livre, porque são modos de expressão desta mesma natureza (ESPINOSA, 1983 apud. TIRIBA, 2010).

A cooperação, a tendência a se associar, a estabelecer elos são características essenciais dos organismos vivos. Todas as formas de vida sobre o planeta evoluíram juntas por bilhões de anos, em movimento característico de coevolução, basicamente: a vida, em seu pleno movimento (BOFF, 1999 apud. TIRIBA, 2010). Tiriba (2010) propõe que é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, para que seja possível que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, que possam manter e alimentar os elos que as confirmam como seres orgânicos.

Sendo assim, desemparedar a infância, refere-se a oferecer a possibilidade de contato direto com a natureza, dentro das possibilidades do contexto escolar. O convívio com a natureza durante a infância favorece a dimensão da experiência e media a construção das relações e vínculo da criança com o mundo, expandindo seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza (BARROS, 2017).

A natureza possibilita inúmeras oportunidades de satisfação de diversos desejos e interesses das crianças, colaborando com que cada uma

delas se sinta acolhida em suas singularidades. Neste sentido, explorar a vida ao ar livre, por intermédio de um brincar educativo, possibilita a articulação exclusiva entre pares, num sutil exercício de encontro e contato com o outro, levando a momentos para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos (BARROS, 2017).

## **O EMPAREDAMENTO ESCOLAR**

A escola é um espaço construído fisicamente e ideologicamente, paredes, pátios, salas e grades surgem para dar forma aos discursos disciplinares, com a intenção de retirar a maior eficiência dos estudantes e tornar seus corpos dóceis. Para Foucault a escola, a partir do século XVII, começa a se transformar em espaços disciplinares e de adestramento, com os corpos controlados e vigiados. O comportamento do estudante passa a ser observado e corrigido durante todo o tempo e em todo o espaço escolar. As técnicas disciplinares atuam no corpo dos sujeitos, modificando-os e controlando seu modo de viver.

[...] mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conheável. (FOUCAULT, 2009, p.166)

A rotina escolar se configura enquanto um conjunto de técnicas disciplinares que quantifica o tempo e o comportamento dos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem se reduz às atividades de avaliação, expressas nos exames e testes de qualificação. O controle não se exerce apenas no corpo, mas também no pensamento dos estudantes, sua vida acadêmica será conduzida a partir das respostas que dão ao sistema imposto. A punição se faz presente durante todo o processo de ensino, aqueles que apresentam comportamentos contrários aos protocolos de conduta escolar são corrigidos, a diversidade da vida pode ser punida.

O que irá sustentar as práticas de controle são os diversos discursos que normatizam a vida, saberes que se configuram enquanto imperativos para

viver. A expressão da subjetividade é capturada por padrões que devem ser garantidos, o sujeito é moldado (adestrado) para oferecer docilmente sua energia de vida a um sistema que restringe suas possibilidades de existir. No controle os estudantes são silenciados, seus pensamentos são conduzidos por temas/conteúdos específicos que se mostram superiores ao interesse pessoal e curiosidade de cada um.

Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade. (FOUCAULT, 2009, p.166)

Formar estudantes obedientes e com corpos vigorosos são os objetivos de muitas instituições escolares, em que os discursos de saúde e qualificação se tornam imperativos. A homogeneização também é uma técnica que atua na classificação dos estudantes, os sujeitos não se diferenciam devido às suas singularidades, mas sim de acordo com a série ou categoria que estão inseridos. Mesmo pertencendo a grupos diferentes os estudantes devem seguir padrões de conduta específicos, que determinam a vida na escola. O emparedamento escolar ultrapassa os espaços físicos limitados e vigilantes, ele está na prática pedagógica, em que técnicas disciplinares normatizam e controlam a experiência de aprender.

São inúmeras as forças que atuam na constituição da escola, uma série de discursos e saberes compõem o espaço escolar e orientam as ações de educação. O conjunto de leis e normativos se configuram enquanto dispositivos jurídicos que determina e influencia muitas ações e propostas/programas escolares. Nas leis estão impressos os anseios e as intenções reconhecidos pela população. No caso do Brasil, as leis são aprovadas após debates de deputados e senadores representantes do povo, eleitos democraticamente. Em alguns casos também há consulta à população.

A democracia em nosso país é constantemente questionada, em alguns períodos históricos violada, e muitas vezes torna-se difícil reconhecer a representatividade do povo na aprovação de leis e outras resoluções. Contudo, o ordenamento jurídico representa ideias, ao menos de um grupo, mesmo contrário aos interesses da população. Assim, as políticas de educação

sofrem intervenções que servem aos interesses que, muitas vezes, entendem o estudante como objeto da ação, em que se desconsideram sua subjetividade e seus pensamentos.

Para tentar ilustrar como ideologias/interesses podem influenciar os normativos jurídicos e esses limitarem a existência humana nos espaços escolares, tomamos como referência o Projeto de Lei (PL) Programa Escola Sem Partido. A escolha pelo referido PL se dá pelo fato dele ser discutido nos últimos quatro anos e apresentar intenções que podem ser reconhecidas enquanto contrárias a possibilidade de saúde mental.

Em fevereiro de 2014 o Deputado Federal Erivelton Lima Santana (PATRI-BA) apresentou o Projeto de Lei nº 7.180/2014 com a intenção de alterar o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. O PL de 2014 inicia um processo com a intenção de alterar a LDB proibindo a transversalidade dos temas referentes à educação moral, sexual e religiosa, a proposta do Deputado Erivelton Santana ficou conhecida com Projeto de Lei: Projeto Escola Sem Partido e desde então foram pensados e retirados novos PLs, todo o trabalho é coordenado por uma Comissão Especial da Câmara do Deputados, responsável por aprovar as alterações no Projeto original mediante pareceres. Atualmente o texto do Projeto de Lei está finalizado e aguarda votação na Câmara dos Deputados.

A LDB (1996) em seu artigo 3º apresenta os princípios básicos para o ensino, dentre eles: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática; valorização da experiência extra-escolar (BRASIL, 1996). A partir do art. 3º fica evidente que no Brasil a escola se configura enquanto um espaço de liberdade e pluralismo de ideias, pensamentos e formas de existir. A democracia também é um princípio para o ensino e o professor é reconhecido enquanto profissional que deve ser valorizado. O Projeto Escola Sem Partido originalmente propõe alterar o art. 3º com a inclusão de um novo princípio para o ensino:

XIII – respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa,

vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. (BRASIL, 2014)

A justificativa para o PL em 2014 se baseou no Pacto de San José da Costa Rica - Convenção Americana Sobre Direitos Humanos (1969) que expressa o “propósito de consolidar no continente, dentro do quadro das instituições democráticas, um regime de liberdade pessoal e de justiça social, fundado no respeito dos direitos humanos essenciais” (BRASIL, 2014). O Deputado Erivelton Santana faz referência ao art. 12 da Convenção que trata da liberdade de consciência e de religião e cita o inciso IV:

Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1969).

Ao apresentar o PL em 2014, composto por dois artigos, o Deputado finaliza a justificativa com a opinião de que a escola, o currículo escolar e o trabalho pedagógico não devem entrar no campo das convicções pessoais e valores familiares. Por fim afirma que tais temas (educação moral, sexual e religiosa) são para serem tratados na esfera privada, no âmbito da família. (BRASIL, 2014)

Em 2018 o Projeto de Lei Programa Escola Sem Partido está finalizado pela Comissão Especial, com as últimas ementas aceitas, atualmente quem coordena os trabalhos da Comi (PSC-SP). No parecer final das ementas apresentadas ao PL 7.180/2014 e apensados Flavinho reconhece o caráter político e o histórico apartidário da educação brasileira, e esclarece que o nome Escola Sem Partido faz referência aos “professores com fé partidária que abusam de sua posição privilegiada para impor suas ideologias em detrimento da dignidade e do respeito que deveria dispensar aos seus alunos” (BRASIL, 2018). Assim o PL está acrescido de artigos que regulamentam a conduta do professor, também fora incluído um anexo com os deveres do professor, sendo indicado no art. 4º que tais deveres devam estar em cartazes afixados à vista de todos os estudantes e professores.

A alteração na LDB permanece, agora com o seguinte texto:



XIV - respeito às crenças religiosas e às convicções morais, filosóficas e políticas dos alunos, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.” (BRASIL, 2018)

Como podemos observar, o PL Programa Escola Sem Partido evidencia a intenção de controlar professoras e professores e disciplinar o corpo do estudante. A proibição de abordar a temática de gênero na educação básica se torna um “imperativo de moralidade”, sustentando a ideia de que os valores da família são precedentes à escola e por isso não podem ser discutidos ou pensados coletivamente. Para a escola ficará mais difícil e desafiador garantir os princípios de pluralidade, liberdade e tolerância. Controlar e silenciar professoras e professores podem ser estratégias que enrijecem o ensino e limitam o fazer escolar.

O que pretendemos demonstrar é como a escola está vulnerável a sofrer interferências que limitam as possibilidades pedagógicas e a liberdade do pensamento. Quando pensamos no emparedamento escolar questionamos não apenas os modelos arquitetônicos, mas também formas de emparedar/aprisionar o pensamento dos estudantes, e às vezes, de professoras e professores. O movimento de emparedar a escola é constante, forças atuam a todo momento com intenções e ideologias que restringem a ação do professorado a partir de interesses de grupos, que nem sempre, representam a vontade do povo.

## **MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O EMPAREDAMENTO DA POTENCIALIDADE DO ESTUDANTE**

Quando nos referimos à medicalização o fazemos na intenção de evidenciar a existência de um processo de transformação de questões sociais

em problemas de origem médica. Nesse sentido, ao voltarmos nossa atenção ao ambiente escolar, é comum observarmos que toda vez que um estudante apresenta um tempo ou uma forma diferente de se relacionar com o processo de ensino-aprendizagem, as primeiras hipóteses levantadas para justificar tais comportamentos estão associadas a algum tipo de distúrbio, ou seja, são tratados como problemas médicos. Em outras palavras, como explicam Moysés & Collares (2010), a medicina tende a afirmar que os problemas do sistema educacional são frutos de doenças e, portanto, é de competência da medicina a resolução desses problemas, fazendo com que não apenas as demandas por seus serviços cresçam, mas também o processo de medicalização.

Além disso, é importante destacar que há interesses comerciais na produção de diagnósticos relacionados à dificuldade no processo ensino-aprendizagem. No Brasil, por exemplo, a venda do metilfenidato, popularmente conhecido como Ritalina, foi de 70.000 caixas no ano de 2000 para 1.700.000 caixas em 2009. Estima-se que o gasto com caixas de Ritalina no ano de 2008 tenha sido algo em torno de 88 milhões de reais (Moysés; Collares, 2010, p. 96).

Numa breve consulta à história da educação, constatamos que até o século XIX castigos físicos e humilhações verbais eram práticas comuns para educar crianças dentro e fora do ambiente escolar. Segundo Veiga (2003, p. 501-502 apud Aragão e Freitas, 2012, p. 19) as crianças que não obedeciam, não se encaixavam nos padrões e não apresentavam rendimento escolar considerado adequado, eram fisicamente e verbalmente agredidas. Após o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que veio para garantir direitos de crianças e adolescentes, tornando crime a agressão proferidas a eles, as crianças que não se adéquam passaram a ser medicalizadas. O número de crianças diagnosticadas com dislexia e TDAH, por exemplo, apresenta-se cada vez maior e, por consequência, cresce o número de crianças medicalizadas (Moysés; Collares, 2015), tendo, portanto, a obediência que se quer literalmente “enfiada goela abaixo” (Plapler; Souza, 2017).

O discurso medicalizante que toma a educação coloca nas crianças e em suas famílias, sobretudo aquelas oriundas das camadas sociais mais baixas, a responsabilidade pelo fracasso escolar, como nos ensina Patto (1990). Aquelas que não se enquadram na “caixinha” dos padrões educacionais ideais, que é ser obediente, se concentrar na lição que a professora ou o professor

passou, ser disciplinada, são levadas a se enquadrar na “caixinha” do discurso medicalizante, deslocando-as, portanto, da condição de aprendiz e colocando-as no lugar de pacientes a serem tratadas e tratados. E aí não é mais do domínio de ação da professora ou do professor, mas do especialista ao qual a criança fora encaminhada. Segundo Souza (2015),

Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas [...]. São encaminhados a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais (p. 271).

A(o) profissional da educação, por vezes, por não ter conhecimento suficiente para combater o diagnóstico médico, adere ao discurso medicalizante. Segundo pesquisa realizada por Leonardo & Suzuki (2013), é evidente o sentimento de impotência de educadoras e educadores no que diz respeito à participação ativa no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, o que traz o sentimento de incapacidade para esses profissionais. Em sua prática, muitos mantêm distanciamento das crianças e deixam de cumprir o que deveria ser sua principal função, que é a contribuição para a formação da subjetividade dessas crianças na relação professor(a)-estudante, proporcionando a possibilidade de poder ser (Chamuska; Barreto, 2015).

Por não saber como lidar com a criança que se difere do ideal de estudante colocado pelo modelo escolar, por vezes a professora ou o professor descola o estudante da criança e, portanto, se um determinado estudante não responde de acordo com o que se espera, entende-se que ele possui alguma doença. Por esse motivo, o discurso medicalizante aparece para boa parte das educadoras e dos educadores, e demais profissionais da educação, de forma sedutora e não os instiga a pensar suas práticas, pois tal discurso atesta que “não se trata de uma escola que não atende às necessidades dos estudantes, mas uma escola vítima de estudantes inadequados” (Collares & Moysés, 1996 apud Garrido & Moysés, 2015).

Segundo Brzozowski e Caponi (2013), há consequências indesejáveis quando se enquadra crianças em diagnósticos psiquiátricos e, na maioria das vezes, acaba tendo mais utilidade para as pessoas que a cercam do que para a criança em si. Esses diagnósticos e rótulos, funcionam como profecias autorrealizadoras. As crianças são rotuladas (leia-se também, emparedadas em suas

potencialidades) e por consequência costumam carregar esse estigma por toda sua vida escolar. Muito cedo acabam experimentando o fracasso, seguem relacionando-se com todas e todos da escola e com o ambiente escolar de maneira a não decepcionar aquilo que esperam delas.

Essas explicações fixas, articuladas à lógica do discurso médico, reduzem a criança ao que se profere nos diagnósticos ou laudos psicológicos, que, “mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola” (Patto, 1997). Esses laudos, em demasiados casos, nada dizem sobre a criança. As professoras e os professores recebem informações e orientações de profissionais que não a conhecem e, tampouco, conhecem o dia-a-dia da escola. Portanto, é comum que esses laudos pouco os ajudem a pensar sobre o que fazer em suas práticas para incluí-la no campo da aprendizagem.

É preciso destacar a importância de se compreender e analisar os problemas de comportamentos escolares dentro de um contexto no qual sejam considerados como fenômenos produzidos historicamente. Em outras palavras, como nos apresentam Leonardo e Suzuki (2016), tais problemas devem ser levados em conta em sua totalidade, considerando fatores educacionais, políticos, sociais e históricos, uma vez que é na interação social que o indivíduo tem a possibilidade de superar sua condição biológica.

As autoras ainda destacam que “[...] a alienação do trabalho do professor nos moldes capitalistas vem contribuindo para a precarização do ensino [...]”, consequência da falta de condições para que o trabalho destes profissionais seja realizado de forma adequada (Leonardo; Suzuki, 2016, p. 52). É diante deste quadro enraizado nos últimos tempos, deste fazer médico/pedagógico que se faz urgente o empoderamento do papel da professora e do professor na relação com o estudante, de possibilitá-la(o) a encontrar o sujeito, ajudá-la(o) a perceber que a aprendizagem se dá pelas relações entre pessoas. Sendo assim, compreende-se que a escola precisa ser espaço de encontro de pessoas humanas, gente cuidando de gente. Em suma, deve ser lugar de vida, pois educar não é preparar para a vida, é a própria vida. E como nos ensina Paulo Freire (2013), o educando assimila o objeto de estudo fazendo uma prática dialética com a realidade.

Nesta perspectiva, compreende-se, portanto, que é preciso desmedicalizar a educação para que a criança tenha o direito de crescer em contato consigo mesma. Como nos diz Paulo Freire:

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo: é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (2013, p. 124).

Os dados expressos e a literatura retratada nos parágrafos anteriores, possibilita o entendimento sobre se fazer urgente aprofundar o discurso pedagógico, a maneira de pensar a educação e o fazer educacional para entender que hiperatividade, por exemplo, não se refere em todos os casos à doença, mas uma característica constitutiva do ser criança. Que é bem possível que não sejam desatentas, mas que podem apenas não estarem interessadas no que estão dizendo a elas ou na forma que estão dizendo, ou ainda, estão felizes e excitadas por estarem ali com os amigos e querem fazer tudo.

Nesse sentido, assume-se e justifica-se como extremamente necessário o esforço de “nadar contra a corrente” do pensamento medicalizante, buscando alternativas que propiciem às crianças um ambiente no qual elas possam desenvolver suas potencialidades. E mais do que isso, um ambiente em que possam ser compreendidas como seres humanos que possuem seu próprio tempo e que a partir de seus erros tenham a possibilidade de superar suas dificuldades ao invés de serem enquadradas em um diagnóstico.

## **RETOMANDO O CONTATO COM A NATUREZA POR MEIO DO BRINCAR: O DESEMPAREDAR DA INFÂNCIA**

No decorrer de quatro décadas Winnicott exerceu pediatria e psicanálise em diferentes contextos. Durante as consultas em convite tácito ao brincar, costumava deixar ao alcance das mãos das crianças as espátulas de madeira e a comunicação ou não comunicação acontecia por intermédio dos gestos espontâneos, trazidos e acolhidos, desvelando nuances diferentes no modo de ser e fazer.

Na capacidade de brincar e no intervalo entre a concretude das coisas o ser humano pode existir a partir dele mesmo, no olhar do outro, no ambiente com os elementos naturais, apropriando-se da descoberta do mundo à sua volta. Os adultos chegaram antes e como parte da comunidade, família, professoras e professores, educadores são os anfitriões desse caminho, oportunizam e

as guiam para que as descobertas aconteçam em vivências e aprendizados mútuos, sendo muitas vezes dispensáveis em suas intervenções, por a própria criança e o ambiente à sua volta serem os meios para tais descobertas, inclusive nos momentos ócios e de reconexão com elas próprias.

Rudolf Steiner além do aprendizado intelectual, resgatou a essência humana em suas relações integrais, esclarecendo que,

Temos de ser capazes de encarar o ser humano não apenas logicamente, e sim num sentido que jamais pode ser alcançado se não conduzirmos o intelectualismo para o território do artístico do mundo. Mas se os senhores forem capazes de, partindo a apreensão artística, e conseguirem desenvolver o artístico como um princípio cognitivo, então os senhores encontrarão lá fora no macrocosmo, no grande mundo, aquilo que no ser humano vive de um modo humano, não de modo natural. Então os senhores encontrarão o parentesco do ser humano com o grande mundo num sentido verdadeiro. (Steiner, 1923, p.32)

É o brincar genuíno, diferente do imediatista que necessita de tempo e espaço para o desbravar dos acontecimentos, coisas e relações. Eis as perguntas levantadas no documentário «Território do Brincar»: Qual o gesto que a gente traz com a gente para criança imitar? E o recuo necessário para observar sem intervir? Podendo assim aprender com os gestos das crianças entre elas mesmas.

Na atualidade observamos as tentativas constantes para uma padronização do comportamento humano via modismos, tecnologia, sistemas apostilados de ensino, treinamentos para atuações profissionais, sem levar em conta as singularidades e trocas de saberes. E a rotatividade de trabalhadores também num crescente nas empresas que se respaldam nas próprias modificações das leis trabalhistas, favorecendo esse processo descontínuo.

Em “A última criança na natureza” Louv (2016) recorda as vivências na natureza e rua de sua casa, em que os vizinhos e seus pais costumavam ocupar os espaços das varandas, conversando entre eles, enquanto os filhos brincavam na rua e se apropriavam dos entornos, estabelecendo laços afetivos

e a sensação de pertencimento no bairro e comunidade.

Extensão da família e comunidade, a escola, nos seus espaços de tempo e potencial humano, ao ouvir os estudantes, seus pais, familiares numa construção democrática da cidadania, torna possível a retomada do contato com a natureza e participação das reconstruções do processo de ensino-aprendizado, prevista nas diretrizes curriculares nacionais “apontam que, além dos espaços da escola, o trabalho educativo deve levar em consideração o contexto e o entorno em que a escola está inserida como ambiente de aprendizado: os biomas e territórios em que se situam e a diversidade sociocultural dos estudantes.”(Barros, 2018, p.36)

Exemplo disso são os pátios e ambientes escolares ao ar livre, as extensões comunitárias em contato com a natureza, parques, praças e entornos, onde encontramos a vida pulsando em meio ao sol, chuva, vento, flores, pássaros e seres humanos, elementos naturais que beneficiam a todos e facilitam o processo de ensino-aprendizado.

O resgate dessas memórias da infância e experiências naturais, transformadoras de olhares que se habituaram com ausências do essencial, torna-se imprescindível “compreender o papel dos educadores no processo de desemparedamento de crianças, adolescentes e jovens”, reintegrando o ser com o aprender, respeitando os ciclos da vida, amadurecimento e natureza (BARROS, 2018). O dar-se conta dessas necessidades vitais e aprendizado, primeiro passo para o seguinte, (re) planejamento de atividades para experimentações ambientais, sensações, assentamentos de novas vivências, sendo a professora e/ou o professor guia e guardião desses registros na interlocução entre a mutualidade propiciada no aprender ao qual Cora Coralina já nos dizia, “feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”. (CORALINA, 2007).

Ideias que caminham (e voam!) nesse sentido já ganham vida pelo Brasil e pelo mundo. Assim, apesar dos vários retrocessos que invadem o atual cenário político, além de todos os outros obstáculos no campo da educação, vê-se lindos exemplos de equipes, educadoras e educadores, estudantes e comunidade (re)construindo projetos, reinventando práticas, criando e ampliando possibilidades de existências, de ensino-aprendizagens e desenvolvimentos.

Com o intuito de fomentar a inspiração e a promoção de novas referências na educação, foi lançado em 2015 um programa no Brasil chamado Escolas Transformadoras, que se trata de uma iniciativa mundial da Ashoka – uma organização global formada por empreendedores sociais de vários lugares do mundo – em parceria com o Instituto Alana. O programa identifica, reconhece e engaja escolas do Brasil que estão desenvolvendo novos caminhos em direção a uma educação transformadora. Entende-se por transformadora, escolas que promovem experiências que desenvolvem a autonomia, responsabilidade social, empatia, criatividade e protagonismo. Hoje há 21 escolas do país inseridas no programa. (ESCOLAS TRANSFORMADORAS, 2018).

No livro “Desemparedamento da Infância”, a autora também alimenta a inspiração ao apresentar algumas escolas brasileiras que construíram projetos inovadores de potencialização da vida, do processo educativo e do brincar por meio da aproximação com a natureza. Ações que promovem a ressignificação dos tempos, dos espaços, das práticas e das relações (BARROS, 2018).

Ressalta-se que apesar deste trabalho defender muitos pressupostos, não há um único jeito de se fazer escola, assim, o respeito à pluralidade e à singularidade do espaço, da cultura e das pessoas, deve ser a direção para se pensar ações contextualizadas, que sejam inovadoras e transformadoras. Por exemplo, podemos citar duas escolas que vivem em contextos bem diferentes, com práticas diferentes, mas que mantêm tais ideais defendidos durante o trabalho. No caso, a escola Santi de São Paulo, próxima da Av. Paulista, com 720 estudantes, de 1 a 14 anos, que apesar dos muros urbanos, conseguiu reinventar seu espaço e seus projetos, se aproximando da natureza, trocando paredes por janelas para o jardim, inserindo práticas de jardinagem, horta vertical e minhocários. Além disso, promoveram projetos com as crianças no Parque Ibirapuera, onde elas eram convidadas a explorar a natureza e as atividades lúdicas pelo espaço.

A outra escola chamada Dendê da Serra, em Serra Grande (BA), vive em um contexto diferente, onde há algumas décadas era um lugar inacessível, composta por uma pequena comunidade de herança indígena e africana. Com a acessibilidade pela estrada, houve maior movimentação de pessoas e problemas no sentido ambiental, cultural e econômico, sendo que hoje a escola abarca estudantes da zona urbana e da zona rural, e que são constantemente



incentivados às ações de cuidado à biodiversidade da região. As práticas pedagógicas são imersas na natureza e prezam pela liberdade e o incentivo pela exploração do entorno, dos rios, das matas e do mar (BARROS, 2018).

Apesar de existirem vários projetos e escolas muito interessantes e inspiradoras que não caberiam nos limites deste trabalho, a escolha por tais exemplos se deu no sentido de mostrar que a transformação e a inovação podem acontecer em muitas realidades distintas e de maneiras muito possíveis. Assim, as palavras de Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano numa palestra, quando diz que a utopia serve para continuarmos caminhando, é importante e necessária. Ao mesmo tempo, apresentar alguns desses caminhos próximos e reais também serve para manter aceso os sonhos e as realizações.

## **CONTRIBUIÇÕES DA(O) PSICÓLOGA(O) ESCOLAR PARA O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA**

Compreendendo as implicações do emparedamento da infância, bem como a potencialidade do desemparedamento, apresentadas no decorrer deste trabalho, chegamos ao ponto em que mais uma indagação nos toma: Qual seria o papel do psicólogo no desemparedar da infância?

É de conhecimento que a psicologia se define como uma ciência que se ocupa fundamentalmente do ser humano e que visa, em sua essência, elucidar os processos mentais que inferem na maneira como os sujeitos se expressam e usufruem da vida (TODOROV, 2007). Partindo desta definição, compreende-se que a psicologia pode se ocupar de todo contexto no qual as relações humanas se fazem presentes. Portanto, considera-se o ambiente escolar como um âmbito possível em que a psicologia, tanto pode, quanto deve direcionar seu olhar.

Para Andaló (1984), psicólogas e psicólogos escolares devem objetivar suas práticas em um exercício de constante crítica e reflexão sobre o contexto em que estão inseridos e as implicações do mesmo na realidade coletiva e singular dos envolvidos. As problemáticas que emergem neste campo, rico em potência e expressão, caracterizam-se como objeto de intervenção e pesquisa. Sendo assim, para psicóloga(o) escolar, tapar os olhos para os problemas emergentes no âmbito da educação, não se caracteriza como uma opção, e de fato, o emparedamento e suas implicações merecem atenção.

Souza (2015), em seu livro “Orientação à Queixa Escolar”, esclarece sobre a importância de que psicólogas(os) escolares desenvolvam frentes de trabalho diferenciadas, que abarque as relações entre indivíduos e instituições. Para a autora, a prática da(o) psicóloga(o) escolar deve envolver os planos macro e microestrutural, principalmente se o objetivo firmado caminhe no sentido de uma transformação social profunda, ou seja, de impacto e relevância para além dos muros escolares.

Neste sentido, a sugestão do desemparedar da infância, baseado no conteúdo exposto nos parágrafos que antecedem este tópico, pode ser interpretado como uma possibilidade de trabalho diferenciada, capaz de envolver do micro ao macro no cenário escolar, como fora proposto por Souza (2015).

O rompimento com o confinamento humano, provocado pelos limites das paredes e muros da escola, quando analisado na perspectiva dos benefícios oriundos ao desemparedamento, se assume como um valioso método interventivo para dissolução de entraves de ordem da subjetividade (supostos casos de hiperatividade e déficit de atenção) e do concreto (recorrentes casos de obesidade, por exemplo) que afetam o cotidiano escolar (BARROS, 2017).

Perpassando a teoria Winnicottiana, nos deparamos com uma preciosa menção referente à importância de intervenções no ambiente concreto. Para Winnicott, intervenções no ambiente concreto podem ser compreendidas como parte da ação terapêutica. O autor elucidou em sua obra, que além das representações no universo simbólico do indivíduo, o ambiente do plano do real deve ser considerado para a efetividade das intervenções. Nesta perspectiva, entende-se o ambiente, portanto, como um espaço que não se restringe ao âmbito familiar, mas inclui outros grupos e instituições com participação importante na formação e desenvolvimento do psiquismo (SOUZA, 2015).

Ao compreender a escola como um dos ambientes importantes para formação e desenvolvimento do psiquismo, torna-se possível dimensionar o impacto das intervenções para saúde dos sujeitos, quando realizadas de maneira compromissada, crítica e respaldada teoricamente. Logo, ressalva-se a importância de o psicólogo fazer do ambiente um objeto de intervenção (SOUZA, 2015).

No que tange o exercício da profissão, o Conselho Federal de Psicologia (1992) pontua dentre as atribuições da(o) psicóloga(o) escolar, que a(o) mesma(o):

Desenvolva trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes e desenvolva, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto realização e o exercício da cidadania consciente (CFP, 1992).

Resumidamente, guiado pelas orientações do conselho federal de psicologia, e fundamentado pelos postulados teóricos de autores como Winnicott, se faz possível interpretar o trabalho da(o) psicóloga(o) escolar no sentido do desemparedamento da infância, como profissional capaz de orientar estratégias que possam ser usufruídas pela instituição como todo, abarcando os diversos setores – família, estudantes, coordenação e comunidade. Dentre as possíveis estratégias, destacam-se: a possibilidade de reuniões de coordenação em áreas livres, o incentivo e a democratização do conhecimento quanto ao brincar como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento humano, as múltiplas maneiras de usufruir dos pátios. Ressaltando também, a atribuição da(o) psicóloga(o) como uma(um) das(os) responsáveis por olhar para o ambiente concreto, e dele extrair toda potencialidade possível, como é sugerido na obra *Desemparedamento da Infância* do Instituto ALANA (2017).

Em síntese, há de se ter o entendimento do(a) psicólogo(a) como mediador tomado por competências e habilidades interpessoais imprescindíveis para desenvolvimento de um trabalho eficaz no contexto escolar (PEGO, et. al. 2014). O(a) mesmo(a), dotado(a) de sensibilidade e criticidade, apropriando-se das próprias vivências e observando as vivências dos estudantes, pode participar de planejamentos democráticos para o desemparedamento da infância e vida, conjuntamente com equipe escolar, família e estudantes. Por fim, pautando suas orientações em consideração a ambientes integrados com os recursos da natureza para promoção e prevenção de saúde mental, inspirando novas vivências sociais, profundas e transformadoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da proposta de apresentar o desemparedamento da infância como alternativa para a promoção de saúde mental, alguns tópicos revelaram-se extremamente importantes. A constatação do processo histórico que transformou a escola em um espaço de controle, de uma tendência medicalizante da vida, e do contraste entre as práticas e as diretrizes propostas para uma educação libertadora, serviram de inspiração para buscarmos estratégias para a prática da(o) psicóloga(o) que atua ou atuará no contexto educacional.

Passamos grande parte da vida dentro da escola, portanto, a importância das experiências vividas nesse ambiente e a consequência que estas têm na vida das pessoas é evidente. Diante desse fato, ao compreendermos a escola como um espaço que tem potencial para desenvolver inúmeras habilidades, sejam elas cognitivas, sociais ou afetivas, entendemos que é também um terreno fértil para a prática de ações que promovam saúde mental. Tarefa esta que tem se tornado cada vez mais desafiadora, tendo em vista que o modelo escolar tradicional que prevalece no nosso país, na maioria das vezes, vai na contramão do que propomos.

As consequências são alarmantes e se traduzem no aumento assustador da quantidade de medicações diretamente relacionadas às dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Mais uma vez, fica escancarado que, além do interesse comercial, o uso indiscriminado de medicamentos como o metilfenidato ganha força como estratégia para controlar e evitar que os estudantes possam ter comportamentos considerados inconvenientes.

É diante deste contexto que este trabalho buscou propor o desemparedamento como uma alternativa que considera o contato do ser humano com o mundo como determinante para seu desenvolvimento pleno e saudável. A experiência do contato transformador com a natureza, mesmo que muitas vezes limitado por conta das próprias condições do espaço escolar, é parte da proposta de irmos contra o pensamento perverso e confinador da infância. Ademais, é uma proposta para refletirmos as práticas dentro do ambiente escolar, tendo em vista que o emparedamento está além da questão física, podendo também ser expresso através de ações que limitam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Por fim, a prática da(o) psicóloga(o) pressupõe a criação e promoção

de ideias que tenham como objetivo a saúde mental. Em outras palavras, é parte do compromisso ético da profissão continuarmos buscando alternativas que visem melhorar a qualidade de vida das pessoas. Diante disso, destacamos alguns exemplos durante o trabalho para que sirvam de inspiração para o aprofundamento de pesquisas e para a criação de mais projetos que abordem o desemparedamento como estratégia para a promoção de saúde mental. Com isso, podemos multiplicar forças para lutar por uma educação que trate seus atores de maneira mais humana, e que, ao invés de produzir pessoas adoecidas, seja capaz de florescer em cada um de nós nosso máximo potencial.

## **Referências**

ALMEIDA, S. F. C. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. **Estilos Clin.** São Paulo, v.3, n. 4, pp. 112-129, 1998. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13. nov. 2018.

ANDALO, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia Ciência e Profissão.** Brasília, v. 4, n. 1, pp. 43-46, 1984.

ARAGÃO, M.; FREITAS, A. G. B. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 12, n. 2, maio/ago, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Gapes/Downloads/1648-5497-1-PB.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2018.

ATRIBUIÇÕES profissionais do psicólogo no Brasil: contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações. [S.l.]: CFP, 1992. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

BARRETO, K. D.; CHAMUSCA, V. **A constituição do ser humano na relação com o ambiente.** In: Orientação à queixa escolar. 2ª ed. São Paulo, 2015.

BARROS, M. I. A. (org). **Desemparedamento da infância:** A Escola como lugar de encontro com a Natureza. Rio de Janeiro, julho de 2018, Criança e Natureza e Instituto Alana, 2ª ed. Versão online disponível em [https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf) acesso em 15/11/18.

BRASIL. Câmara dos Deputados, **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados, **Projeto de Lei nº 7.180, de 2014 (PLs nos 7.181/2014, 867/2015, 1.859/2015, 5.487/2016, 6.005/2016, 8.933/2017, 9.957/2018, 10.577/2018 e 10.659/2018, apensados)**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Presidente da República, **Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra Noemi Cucurullo de. Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 208-221, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100016&lng=en&nrm=iso)>. acessos em 9 Nov. 2018.

CHAWLA, L. Benefits of nature contact for children. **Journal of Planning Literature**. Boulder, V. 30, n. 4, pp. 433-452, 2015. Disponível em: [http://jjewell.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/benefits\\_of\\_nature\\_contact\\_for\\_children\\_.pdf](http://jjewell.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/benefits_of_nature_contact_for_children_.pdf). Acesso em: 15 nov. 2018.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica**. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção Americana Sobre Direitos Humanos - Pacto de San José da Costa Rica**. 1969.

CONSUMO DE ANTIDEPRESSIVOS CRESCE 74% EM SEIS ANOS NO BRASIL. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/consumo-de-antidepressivos-cresce-74-em-seis-anos-no-brasil>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CORALINA, Cora. **Exaltação de Aninha**. In: Vintém de Cobre: meias confissões de Aninha, 9º. ed, São Paulo: Global, 2007

FAIAL, L. C. M. et al. A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão literária. **Revista Pró-UniverSUS**. Vassouras, v. 7, n. 2. pp. 22-29, 2016. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/344/0>. Acesso em: 13. nov. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRANÇA, R. M. P; PASSOS, M. C. ROCHA.; ROCHA, Z. Os sentidos de saúde na obra de Donald Winnicott. **Estud. Psicanal.** Belo Horizonte, n. 42, pp. 97-106, 2014. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372014000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372014000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15. nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. **Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar**. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

GONZALEZ REY, F. **Personalidad, salud y modo de vida**. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1992.

INSTITUTO ALANA. **A Natureza como espaço de acolhimento**. São Paulo, agosto de 2017. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U\\_Vlso](https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso) acesso 17/11/2018.

INSTITUTOALANA. **TerritóriodoBrincar**, São Paulo, maio 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCCJByYzJ3TpL7ty2ydjBxV>. Acesso 18/11/2018.

LEONARDO, N. S. T.; SUZUKI, M. A. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 46-54, abr. 2016. Disponível em <<http://www>

scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1984-02922016000100046&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 nov. 2018.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo, 2016, Editora Aquariana.

MONT'ALVERNE, D. G. B; CATRIB, A. M. F. Promoção da saúde e as escolas: como avançar. **Rev. Bras. Promoc. Saúde**. Fortaleza, v.3, n. 26, pp. 307-308, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/2924/pdf>. Acesso em: 13. nov. 2018.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Dislexia e TDAH**: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes*: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **A carta de Ottawa para promoção de saúde**. In: ORGANIZACION PANAMERICANA DE LA SALUD. *Prmoción de la salud: una antología*. Publicación Científica n. 557. Washington, D. C., Estados Unidos da América: OPS, 1996, pp. 367-372.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, M. H. S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. *Psicologia USP*, v. 8, n.1, 1997.

PEGO, V. O. R. O psicólogo escolar como mediador no processo educacional inclusivo. **Ciências Humanas e Sociais**. Maceió, v. 2, n. 2, pp. 185-198, 2014.

PLAPLER, D.; SOUZA, B. P. **Aula aberta**: da palmatória à ritalina - desvendando fraudes dos diagnósticos. São Paulo: FAPES, 2017.

SEGRE, M. FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 31, n. 5, pp. 538-542, 1997. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rsp/1997.v31n5/538-542/pt>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. **Desemparedar na educação infantil**: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso



das áreas externas, 2017. In: Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos. ed. Evangraf. Porto Alegre, 2017. pp. 111-127.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: **Orientação à queixa escolar**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: **Orientação à queixa escolar**. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

STEINER, Rudolf. **O ser humano como sinfonia das forças universais**: doze conferências proferidas em Dornach de 19 de outubro a 11 de novembro de 1923. Rudolf Steiner; tradução de Gerard Bannwart.- Aracajú, Ed. Micael, 2009.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento, perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

TODOROV, J. C. A psicologia como estudo de interações. **Psic.: Teor. e Pesq.** São Paulo, v. 23, n. esp., pp. 57-63, 2007.

TOMÉ, G. M. Q. et al. Promoção da saúde mental nas escolas: projeto escolar. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa, v. 8, n. 1. pp. 173-184, 2017. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2485/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

VALADÃO, M. M. **Saúde na Escola**: um campo em busca de espaço na agenda intersectorial. 139 p. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo – Faculdade de Saúde Pública, 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-12022007-152151/pt-br.php>. Acesso em 15. nov. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. A Observação de bebês em uma situação estabelecida: In D. W. Winnicott, **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1943.

# Capítulo 14

# **EDUCAÇÃO, RELAÇÕES HUMANAS E NATUREZA: DESCOBERTAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DE PSICOLOGIA**

**Beatriz de Paula Souza**

As contribuições que pretendo oferecer partem de temáticas da Psicologia na interface com a Educação. Após apresentar algumas delas, abordarei experiências que têm acontecido em uma instituição de ensino superior, o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo –IPUSP, além de descobertas e reflexões que têm proporcionado. Estas sinalizam caminhos promissores para a superação de dificuldades comuns em instituições educativas de todos os níveis e para termos uma (des)formação em Psicologia afinada com a educação integral. Finalizarei com algumas propostas.

## **O modelo de escola hegemônico: fundamentos e crises**

As dificuldades no processo escolar são especialmente agudas no Brasil: temos índices baixíssimos de efetiva aprendizagem na escolarização, revelados por avaliações nacionais e internacionais. Para além do âmbito da aprendizagem, mesmo de conhecimentos tão básicos como leitura/escrita e aritmética, as dificuldades revelam-se também nas relações cotidianas no universo escolar, com desinteresse, violência, desânimo e adoecimentos psíquicos e psicossomáticos, que atingem discentes e docentes, além de pais/responsáveis. A pandemia de Covid-19 e seus efeitos agravou um quadro que já era bastante ruim. Robustece-se, assim, o debate sobre estarmos diante da necessidade de mudanças de paradigmas em Educação. O modelo escolar comum funda-se na racionalidade positivista, que se eleva a via única para o verdadeiro conhecimento. Esta concepção produz uma escola onde sentidos/corpo e sentimentos/sensibilidade devem ser evitados porque atrapalham a Razão em seu acesso ao real. Inevitáveis porque essenciais, estas e outras dimensões do ser humano têm lugar acessório e secundário nesse tipo de ensino; muitas vezes são tidas como dispensáveis. Daí deriva, por exemplo, o papel inferiorizado das aulas de Educação Física (corpo) e de Artes (sensibilidade).

Ademais, o formato e funcionamento convencional das escolas revela-se propício à função de formação de mão-de-obra: ferramentas para

serem usadas pelas empresas e não seres humanos íntegros e emancipados. Se assistirmos aos primeiros seis minutos e meio do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin<sup>1</sup>, que retrata o modo de produção e as relações humanas no cotidiano de uma fábrica do início do século XX, imaginando que o cenário é uma escola convencional, a semelhança é impressionante. O ritmo homogêneo, a fragmentação do conhecimento, os corpos automatizados, a falta de espaço para singularidades, a verticalidade nas relações, o individualismo, a subordinação... é tudo muito evidente (SOUZA, B.P. 2014, p. 299-316).

O ser humano sempre foi maior do que essa escola tende a permitir e condicionar a ser, ao pretender reduzi-lo a instrumento de produção e à sua dimensão racional. Na contemporaneidade, esse descompasso com as múltiplas possibilidades do humano se agudizam.

Antes de dizer dessa agudização, ressalvo que abordei brevemente, até aqui, fundamentos e funcionamentos do modelo escolar hegemônico que têm levado personagens da cena escolar a fracassos e sofrimentos. Porém este é um campo complexo como a vida, em que se encontram, convivem e conflitam forças diversas, que tendem a variadas direções. Assim, as escolas e todo o campo da Educação também é habitado por alegria, criatividade, idealismo, solidariedade, paixão e outros sentimentos e valores belos e bons que mobilizam quem cultiva esse campo.

### **Atualidade: a exacerbação de impossibilidades essenciais**

Temos hoje, especialmente em uma megalópole como São Paulo, uma agudização de impedimentos de nos desenvolvermos e vivermos como seres humanos plenos. Para pensar em nossas diferentes dimensões, recorrerei à Grécia Antiga.

Gregos do assim chamado Século de Ouro de sua civilização (V A.C.) diziam de quatro dimensões básicas do humano: o *Logos* (o pensamento, a racionalidade), o *Eros* (corporeidade, sentidos), o *Pathos* (a sensibilidade, o sentimento, as emoções) e o *Mythos* (o sagrado, a religiosidade, o maravilhoso). Tal concepção encontrava-se na base da Paideia, o ideal da educação do homem grego da época, que postulava, de modo interdimensional, o cultivo de todas elas (COSTA, A.C.G. 2008).

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjIR7-JQ> Acesso em 05/02/2024.

Trata-se de uma educação que não se restringe a um único espaço, mas acontece em diversos lugares da Polis. Encontramos hoje, na formulação do conceito de território educativo, ecos destes antigos gregos.

Há apenas duas gerações atrás, embora a educação escolar acontecesse sob a égide da racionalidade, as crianças e adolescentes contavam com maiores possibilidades de viver suas (nossas) demais dimensões. O espaço urbano não era tão hostil como hoje e ocupá-lo era mais possível. Andar pela rua, correr, brincar livre e coletivamente (também porque as famílias eram muito maiores, tinha-se muito mais filhos), aprender em variados espaços e haver-se com o imprevisto, a irregularidade do real, eram experiências mais presentes.

Assim, usar o corpo - até para conhecer seus contornos e limites ao machucar-se -, desenvolver os sentidos, a sensibilidade nas relações presenciais com outros como ser inteiro e real (com cheiro, textura de pele, intensidade de toque etc.), entre outras experiências de desenvolvimento pleno, eram mais comuns.

Assistimos a uma rápida mudança que confinou os educandos, mesmo antes da pandemia de Covid-19. Os eletrônicos, como a televisão e os computadores, inclusive os celulares, surgiram como intensificadores do confinamento, mas também como estratégia de satisfazer o gregarismo humano. Possibilitam a alternativa das relações virtuais, em um espaço e estrutura e funcionamento das famílias que dificultam muito os relacionamentos integrais. A rua tornou-se um lugar onde raramente vemos crianças e, quando isso acontece, estão contidas por um adulto. Os responsáveis por elas precisam trabalhar e têm dificuldades para lhes proporcionar cotidianamente oportunidades de brincar com outras crianças. As famílias, pequenas, não oferecem mais as turmas de irmãos e primos de idades variadas ricas em possibilidades de desenvolvimento e de satisfação de necessidades.

Apesar dessas e outras mudanças que vêm acontecendo rapidamente, as escolas não mudaram muito. Lugares do desejado e saudável encontro de tantos estudantes sedentos de se relacionar, insistem em significar a interlocução entre eles como indisciplina –como se aprendêssemos pouco pensando juntos, trocando e ajudando-nos mutuamente.

Insensíveis às necessidades de espaço e movimento que não conseguem ser bem atendidas em um modo de vida confinado, as instituições

escolares repetem e intensificam este confinamento, mesmo quando dispõem de amplos e belos espaços externos.

As novas tecnologias abrem mundos de informações aos educandos, em variadas linguagens, formatos e tempos, que eles exploram segundo seus interesses e de modo ativo. Ou seja, possibilitam a experiência de estudar com sentido e de modo significativo. Desatentas aos impactos destes dispositivos na subjetivação de seus alunos, as escolas insistem em calá-los, pretendendo submetê-los a professores que não têm mais como sustentar uma imagem de onisciência em suas áreas - e nem mesmo de, conforme o tema abordado, saber mais que muitos de seus alunos.

Quando falamos em escolas, geralmente nos vêm à mente as de Ensino Básico. Mas lembremo-nos de que as de Ensino Superior também são instituições escolares. Portanto, isto inclui o IPUSP.

Novamente, retomo que não é só isso que ocorre nas escolas e que estas instituições são sempre complexas. São campos de forças que se encontram e desencontram, em relações de colaboração, de contradição e paradoxais. Mas trato aqui de funcionamentos que se encontram na base de diversos fracassos e sofrimentos. Entendo que sua identificação e compreensão podem ser úteis para superá-los.

A problemática em questão demanda soluções de diferentes naturezas, enfocando distintos aspectos do ensino.

### **Em busca de soluções**

O Instituto de Psicologia é um lugar espacialmente privilegiado: diferente do que ocorre em muitas Instituições de Ensino Superior - IES, seus edifícios têm muitos espaços verdes, que os envolvem e entremeiam. Dão leveza, beleza e humanizam seu conjunto, conferindo-lhe uma imensa potencialidade para promover encontros e um ensino também leve, belo e humano.

Alguns de seus prédios, como o Bloco G, contam com terraços, a maioria deles transgredindo a separação do espaço externo imposta pelas paredes a quem está em seu interior. Têm, portanto, potencial de promover experiências bonitas e relaxantes para quem frequenta as salas que contam com eles: dão para um jardim que tem uma colorida primavera (buganvília),

uma amoreira pintadinha de frutinhas que atraem pássaros e canteiros bem cuidados, além da vista para os verdes lados da praça do relógio e para o céu. Poderiam, também, promover maior integração entre as pessoas que normalmente estão dentro das salas, sem se verem ou conversarem.

Como relatei anteriormente, frequento o IPUSP desde 1975, com raros períodos de afastamento longo, e passei a integrar seu quadro funcional em 1988. Até muito recentemente, não me lembro de ver seus espaços verdes ocupados, a não ser como lugares de passagem. Apenas vez por outra vi seus frios e angulosos bancos de concreto sendo utilizados, assim como uns poucos bancos de madeira, mais recentes.

Os terraços de tantas potencialidades são, via de regra, nada mais do que um enfeite arquitetônico. Estão geralmente desertos de gente e de qualquer coisa viva, com raras exceções.





### **Atividades didáticas promissoras**

Passo a tratar de experiências que têm ocorrido no âmbito da Orientação à Queixa Escolar –OQE, um serviço à comunidade a que estão vinculadas diferentes atividades de ensino-aprendizagem de Psicologia: de estudo e de atendimentos supervisionados. O que apresentarei agora mostra que é possível, extremamente fértil e revolucionária, a imersão de atividades de ensino-aprendizagem em espaços abertos e verdes, de que o IPUSP é pródigo.

Em 2016, um atendimento OQE<sup>2</sup> de uma dupla de crianças teve seu encerramento na área verde em frente ao CEIP. Chamou a atenção da psicóloga Elaine S. da S. Molero, que o conduziu, a mudança das crianças nessa ocasião: estavam mais tranquilas, serenamente felizes, mais próximas e concentradas do que o habitual. O que terá sido efeito do ambiente em que essa atividade foi realizada e o que de ser uma despedida/fechamento? Interessante observar que Elaine vive em uma cidade do interior paulista com muitas áreas rurais: Cabreúva. Isto provavelmente facilita seu gosto por ambientes naturais e

---

<sup>2</sup> Turma do curso de Aperfeiçoamento OQE de agosto de 2015 a junho de 2016: Adalberto da Silva Alves, Beatriz Araújo de Macedo, Elaine Soares da Silva Molero, Iara Susi Maria Silva, Júlia Calderazzo, Juliana de Souza Vilela, Kenia Maria Fernandes Honório, Marina Barbosa da Cruz Teixeira, Roxana Christeo Tavares Amorim Menezes e Talita Giacomini



sua sensibilidade para perceber quando eles podem ser benéficos a alguém. Assim, penso que o fato de ter sido ela a fazer essa experiência pioneira não foi mero acaso.

Instigadas pela beleza do que Elaine relatou, a turma do Curso de Aperfeiçoamento em OQE (a que ela pertencia) decidiu fazer também sua festa de encerramento no mesmo local: um piquenique no gramado.



Para além de momento de confraternização e despedida, foi ocasião de efetivo trabalho. Sentadas em cangas e esteiras em uma sombrinha agradável suavemente pontilhada de raios de sol, entre árvores e pássaros, realizamos uma extensa atividade de avaliação. Chamou-me a atenção o quanto estavam todas muito concentradas e a qualidade do trabalho realizado. Dei-me conta de que pensava, erroneamente, que a atenção “sairia voando” em um espaço aberto. Conversando sobre como fora para o grupo trabalhar nessas circunstâncias, o prazer foi o mais imediatamente apontado. Algumas pessoas disseram que o relaxamento proporcionado favoreceu a concentração. A psicóloga Roxana C.T.A. Menezes, a mais nova da turma, recém-formada, disse que se essa atividade tivesse acontecido na sala de aula, ela teria olhado

o celular diversas vezes e antes do final estaria cansada e com vontade de ir embora. Atribuí o fato isto não ter ocorrido ao lugar, que lhe proporcionou a sensação de que o tempo não passava, calmo. Dei, aqui, relevo a ela ser a mais nova da turma porque penso ser um indicativo da fertilidade de se trabalhar dessa maneira com alunos de graduação em especial.

Mais uma vez, ficou-me a dúvida sobre o quanto o transcorrer produtivo e prazeroso desta atividade teve relação com ser uma despedida/encerramento. Só havia uma maneira de saber: experimentar o trabalho nesse ambiente em outros momentos de atividades com psicólogos em aperfeiçoamento e alunos da graduação.

### **Experimentando intensamente**

Iniciei todos os meus trabalhos do semestre seguinte atenta às oportunidades de fazer essas experimentações (quando apropriadas) e observar seus efeitos. Foram vários: com a nova turma de psicólogos do curso OQE, os do Grupo de Estudos em OQE e os do projeto de apoio OQE à permanência estudantil; com os alunos de graduação do IPUSP da disciplina Estágio Supervisionado I e os da parte prática da disciplina Psicologia e Educação, e outros trabalhos mais. Ou seja, tudo o que estava fazendo então, como psicóloga do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar –LIEPPE- do IPUSP.

Sempre que as condições climáticas, a altura da grama e o tipo de atividade permitia (o que, conforme a época, foi raro), propunha o trabalho ao ar livre, no gramado. De preferência, fazia a proposta com antecedência aos participantes, dizendo que se a aceitassem construíssemos juntos sua execução: que levassem cangas, esteiras, almofadas ou o que quisessem para trabalharmos sentados na grama. Cangas e isolantes de sacos de dormir passaram a habitar permanentemente o porta-malas do meu carro.



A surpresa era uma unanimidade, acompanhada por dois tipos de reação, conforme a pessoa: a grande maioria respondia de imediato que sim, com alegria e espírito lúdico, de diversão (o que me faz novamente pensar que não é um acaso da horta/jardim dos alunos ter brotado um playground). Alguns, no entanto, ficavam inseguros. Procurei sempre ser cuidadosa, convidando essas pessoas a experimentar, mas garantindo o respeito a quem se sentisse mal. Todos quiseram.



Ao final das atividades, fazíamos uma avaliação.

Os que apresentaram essa última reação (desconforto e insegurança iniciais) foram fonte de interessantes descobertas. Darei dois exemplos representativos: Alberto B. Valente Neto, do curso OQE, falou que percebera que sua estranheza e o fato de não gostar da ideia no princípio tinha relação com as grandes rupturas paradigmáticas contidas na proposta, sobre as quais discorrerei mais adiante. Essa primeira experiência foi-lhe intensa, produzindo resgates e ressignificações. Avaliou que lhe foi muito enriquecedora. Rafael de L. Carretero passou por processo parecido, nesta e em ocasiões posteriores, e tornou-se um defensor entusiasmado deste modo de trabalho, incorporando-o como possibilidade à sua prática como psicólogo, sobre a qual também tratarei mais adiante.

Para expor e refletir sobre os efeitos produzidos nesse ambiente de trabalho, usarei como organizadoras as quatro dimensões do humano na Paideia: *Logos* (pensamento, racionalidade), *Eros* (o corpo, a sensorialidade), *Pathos* (a sensibilidade, o afeto, as emoções) e *Mythos* (o sagrado, a maravilha). Deixarei o *Logos*, dimensão especialmente importante no âmbito da universidade, por último, a fim de facilitar a compreensão de como esta pode ser ressignificada e enriquecida quando as demais estão avivadas em simultâneo.

O que passo a discorrer a respeito é fruto de um trabalho coletivo, compreendido por meus companheiros de experimentações e eu.

### **Eros: o corpo, a sensorialidade**

Trabalhar nessas condições é um (re)encontro com o corpo. E com sua “supressão” e docilização cotidiana. Não estamos acostumados a nos sentar no chão, então de imediato temos de procurar uma posição confortável para isso, experimentando-o, movimentando-o, sentindo-o. Este reavivamento parece abrir uma porta para essa exploração: em todos os grupos a maioria tirou distraidamente os sapatos e encontrou-se com seus pés: movimentavam os dedos, olhavam e mexiam neles, aparentemente sem se darem conta disto.

O hábito de contenção e desatenção corporal das salas de aula fez-se sentir na primeira vez de cada grupo. Acostumados às condições controladas desses lugares, permaneciam sofrendo de calor e ofuscamento quando o sol

mudava de posição, sem perceber que estavam em uma situação diferente, dinâmica, que convocava a atenção ao corpo. Este dizia claramente que era preciso mudar de posição, mas era como se essa mensagem não tivesse espaço em uma situação de ensino-aprendizagem acadêmica. Ficava pairando, como se fosse estranha, não pertencente ao contexto.

O mesmo acontecia quando o corpo avisava que era preciso ser movimentado para não ficar dolorido após muito tempo na mesma posição. Eu mesma permaneci, em uma das primeiras vezes, por duas horas sentada na mesma posição. Quando, ao fim da atividade, tentei me levantar, descobri estava dolorida e tive dificuldades para fazê-lo sozinha. Outros queixaram-se de dores nas costas e outros incômodos advindos de não termos dado ouvidos ao que nosso corpo nos dizia.

Aprendemos com esses acontecimentos e nos adaptamos à nova situação, agora mais atentos e conhecendo melhor nosso funcionamento corporal. Foi um exercício de atenção a singularidades e dinamismo de situações e da necessidade de flexibilidade e criatividade para nos adaptarmos a elas.

Essa lição frutificou, por exemplo, ao percebermos que a grande e linda mesa de uma sala que usávamos nos atrapalhava, obrigando muitos a ficarem apertados e incômodos. A deslocamos e ficou muito melhor. Foi a primeira vez que vi isto acontecer, desde que conheço aquela sala, sendo que já participei de inúmeras atividades nela em que esse mesmo procedimento teria deixado grupos maiores ainda bem mais confortáveis. Penso que a rigidez que aprendemos na vida escolar é uma grande responsável por essa flexibilidade e criatividade no uso do espaço não ter se manifestado antes.

Em outra ocasião, chamou-me a atenção a aflição das participantes de uma supervisão com a possibilidade de tocar a grama com os pés. Ao final da atividade, ao se prepararem para sair da canga, punham seus calçados de uma maneira incompleta e incômoda, para poderem atravessar um trecho gramado até um banco, sentadas no qual seria mais fácil calçá-los direito. Sem entender a situação, pisei na grama para investigar o que seria tão complicado. Não descobri nada. Aprendemos a ter medo da natureza?

Segundo Richard Louv (2016), importante divulgador de pesquisas sobre o impacto negativo da falta de natureza na vida das crianças, autor

traduzido para 15 idiomas, sim. Cita, como exemplo, um depoimento do naturalista Jerry Schad:

Todo semestre eu convido os alunos da disciplina de pesquisa em ciência física na Faculdade de Mesa para uma viagem ao Observatório Mt. Laguna. (...) Conforme os anos passam, cada vez menos alunos têm qualquer noção do que há ali, uma hora a leste de San Diego. Hoje relativamente poucos já viram a Via Láctea até (talvez) fazerem essa viagem. A maioria fica muito impressionada com o que vê e aprende mas, para um número considerável, o passeio é totalmente assustador. Diversos já compararam as árvores da floresta ao entardecer com cenas de *A Bruxa de Blair*. (SCHAD, J. *apud* LOUV,R. 2016, p. 150)

A natureza tem seus riscos. Bichos desagradáveis, por exemplo. Encontramos vários: formigas, centopeias e outros. Até mesmo labradores molhados que, uma vez, nos derrubaram e encheram de água, baba e pelos (mas esse acontecimento não foi só desagradável, foi engraçado também). Aprendi a sempre levar um repelente junto com as cangas, para oferecer a quem quisesse ou precisasse.

O espaço aberto e verde revelou sua multissensorialidade.

A sonoridade de pássaros variados e outros bichinhos nos encheram suavemente os ouvidos. Cantos de sabiás, bem-te-vis, rolinhas e outros faziam um delicado fundo musical às nossas interlocuções, misturando-se aos habituais sons de gente e carros.

A pele afetava-se por mudanças de temperatura, a que ficamos mais expostos, assim como a brisas e ventos, irregularidades do chão, picadas de insetos e outras experiências que convocavam nosso tato.

A visão, nosso sentido preponderante, povoava-se com uma multiplicidade de imagens, muitas delas dinâmicas, e cores: o céu, o sol, as nuvens; árvores de diversas espécies, inclusive amoreiras e nespereira carregadas de frutinhas, vegetação rasteira de tipos e tamanhos variados; pássaros diversos, inclusive pica-paus que por vezes cismavam com carros e tentavam insistentemente fixar suas patinhas neles. Eram cenas e cenários ricos, imersos nos quais aprendemos a trabalhar, sem a “assepsia” do interior dos prédios.

Ana Farias Ferrari, do Grupo de Estudos OQE, fez uma bonita

reflexão. Deu-se conta de que experimentamos o processo inverso ao que passam as crianças nas escolas comuns, em que precisam aprender a “perder” o corpo e os sentidos. Brilhante.

### **Pathos: a sensibilidade, o afeto, as emoções**

Uma sensação frequentemente relatada foi a de relaxamento e leveza. A calma, a paz do ambiente aberto e verde nos impregna e parece favorecer o fluir do afeto entre os que compartilham esses momentos. Distraidamente mexer nas folhinhas da grama e fazer esculturinhas com elas, como aconteceu com João R.T.L. de Souza, sentindo sua textura e a de outros habitantes desses lugares, foram acontecimentos que falaram dessa leveza.

Isso vai ao encontro de pesquisas que apontam efeitos relaxantes de contatos com a natureza, ainda que breves. Por exemplo, um grupo de pesquisadores japoneses encontrou que bastaram vinte minutos de caminhada em uma floresta, ou mesmo apenas de contemplação de sua paisagem, para baixar indicadores fisiológicos de tensão (nível de atividade da área cerebral pré-frontal e de cortisol na saliva) de seus sujeitos, quando eles, antes disso, estavam em meio urbano (PARK, TSUNESUGU, KASETANI, HIRANO, KAGAWA, SATO, MIYAZAKI. 2007, p. 123-128). Encontramos outras pesquisas citadas no artigo do Portal G1 intitulado *Cientistas japoneses afirmam que “banho de floresta” combate doenças*. O subtítulo nos informa sobre como o contato com a natureza está se tornando uma política pública em saúde no Japão: *Japão certifica florestas como local de tratamento. A ideia é usar a medicina preventiva para reduzir gastos do sistema público de saúde* (2013).

Giulia Maluf diz dessa sensação do seguinte modo: “espero que amanhã não esteja chovendo e a supervisão possa ser a céu aberto. Falei muito sinceramente quando disse que as sinto terapêuticas. Às vezes os atendimentos e a rotina podem ser angustiantes”.

Foi bonito observar que em todos os grupos, sem combinar, as pessoas foram tirando os sapatos, por vezes apoiavam-se umas nas outras e a própria situação de sentarmos no chão convidava a uma postura corporal relaxada. A informalidade se instalava e, junto com ela, parecia vir a intimidade.

A associação com sentir-se um pouco criança é uma possível

explicação para a facilidade com que um clima favorável a risadas acontecesse. Parece, então, não ser coincidência o playground dos alunos do IPUSP ter surgido da horta/jardim. Juntando-se à intimidade, esse clima provavelmente favoreceu que agrupamentos de pessoas que não se conheciam rapidamente se tornassem grupos com relações próximas, afetuosas e colaborativas em um tempo significativamente mais curto do que venho observando em muitas turmas anteriores.

Como do corpo e dos sentidos, essa experiência parece favorecer o avivamento dos afetos e possibilitar um mundo de emoções.

### **Mythos: o sagrado, a maravilha**

Entre pessoas e autores que têm a natureza como temática importante em suas vidas e obras, é comum encontrarmos o sentimento religioso associado a ela, como ocorre no estudo de Kleber D. Barretto (2002). Este trabalho facilita compreender por que. Estamos imersos em beleza e na imensa complexidade e riqueza do mundo natural. Se nos deixamos afetar por esses aspectos dele – e a maioria evidentemente fazia isso, olhando em torno, observando passarinhos, árvores imensas e bonitas nas quais nunca tinham prestado atenção- suas faces expressam o encantamento em que se encontram.

Assim, silenciámos por um momento em meio a uma supervisão, atraídas pela visão de um balãozinho vermelho que flutuava calmamente no céu, levado pelo vento. Entreolhamo-nos e dissemo-nos, sem falar, que fomos companheiras naquele momento de magia. E retomamos a discussão, sem prejuízos e, possivelmente, com ganhos.

Em outras ocasiões similares, para além dos olhares embevecidos e dos sorrisos que os acompanham, alguns falam claramente da beleza revelada, em cenários que vários deles conheciam mas ao mesmo tempo não, pois nunca tinham se deixado envolver por eles, observando e deixando-se afetar por seus sons, movimentos, formas, habitantes e amplidão.

O terraço do primeiro andar do Bloco G também permitiu esse tipo de vivência: felizes e encantados, descobrimos as lindas flores de cores vivas -vermelhas e amarelas- de uma bromélia na grande tipuana em frente, nunca antes notada por nós.





Um sentimento de encontro com o sagrado perpassa.

### **Logos: pensamento, racionalidade**

Como acontecera na experiência de avaliação do curso OQE do ano passado, confirmamos que a atenção e o pensamento não saem voando pelo espaço aberto, inconstantes por não haverem paredes.

Houve quem achasse mais difícil manter-se concentrado em um lugar em que tantos acontecimentos e presenças são simultâneos a tarefas que exigem do intelecto. Mas foram exceções. Como Roxana no semestre passado, vários disseram que se concentraram mais do que o fariam na sala de aula.

Vale registrar que, em duas ocasiões, tivemos dificuldades importantes para manter a concentração. Um dia, um grupo de supervisão decidiu trabalhar na horta. Descobrimos que fazer isso quando vai ter intervalo das aulas da graduação não é bom. Muitos alunos aproveitam esse momento para frequentá-la e ficam gostosamente por lá, espairecendo, conversando e mesmo repousando. Pegamos nossas cangas e nos mudamos para um canto mais sossegado. Outra vez foi no episódio dos labradores molhados, que relatei anteriormente.

Refletindo sobre efeitos dessa experimentação sobre o pensamento, vários disseram de uma fluidez, de uma outra maneira dele ocorrer. Demos, também nessa reflexão, conta de que a sala de aula lembra um pouco os

ambientes de privação sensorial utilizados em certos experimentos. É coerente com uma proposta de escola racionalista, fundada na ideia cartesiana de que sentidos, sentimentos, corporeidade e mística são obstáculos ao *Ratio*, que deve ser buscado em sua forma pura.

Vale assinalar que experimentos de privação sensorial, com seres humanos e com outros animais, tendem a produzir sofrimento, desorientação e transtornos mentais<sup>3</sup>. As consequências podem ser tão terríveis que esta situação se tornou técnica de tortura, utilizada em prisões como Guantánamo e Abu Ghraib<sup>4</sup>. Estamos, portanto, diante de outra forma de conhecer e pensar. Integral, é coerente com as bases teóricas da OQE e do tipo de Educação que os atendimentos apontam como mais capaz de contemplar as necessidades dos que procuram nossa ajuda porque sofrem ao não se encaixar nas escolas convencionais.

Haverão repercussões sobre o tipo de conhecimento que estamos produzindo nessas condições? A lógica diz que sim, que devem emergir uma produção mais ligada à vida em sua pujança e complexidade.

Deixei por último as considerações sobre essa dimensão humana, o *Logos*, dentre as quatro que o conceito de Paideia nomeia, por sua especial importância dentro desta Universidade, uma vez que o Ensino e a Produção de conhecimento são dois de seus três eixos de sentido. A seguir exporei desdobramentos no âmbito do terceiro deles: a prestação de serviços à comunidade.

Finalizo essa parte com palavras da psicóloga Letícia G. da Silva, do Grupo de Estudos OQE: “para mim, sol é vida. É um outro jeito de aprender”.

---

<sup>3</sup> Vide, por exemplo:

LEIDERMAN, H., MENDELSON, J.H. WEXLER, D., SOLOMON, P. Sensory Deprivation: Clinical Aspects. *AMA Arch Intern Med*. 1958; 101(2), p. 389-396.

METZGER, W. Optische Untersuchungen am Ganzfeld. *Psychologische Forschung*, 1930, Vol.13(1), p.6-29

<sup>4</sup> Vide, por exemplo:

Torturas de Guantánamo praticadas dentro dos EUA. Revista eletrônica *Fórum*, 8 de fevereiro de 2012. [http://www.revistaforum.com.br/2012/02/08/torturas\\_de\\_guantanamo\\_praticadas\\_dentro\\_dos\\_eua/](http://www.revistaforum.com.br/2012/02/08/torturas_de_guantanamo_praticadas_dentro_dos_eua/) Acesso em 15/11/2016)

GORDON, A.F. Abu Ghraib no coração dos EUA. Jornal online *Le Monde Diplomatique*, 01 de novembro de 2006. <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=1930> Acesso em 15/11/2016).

## Repercussões nos atendimentos psicológicos

Desde seus primórdios, a OQE funda-se na concepção do ser humano como multi e interdimensional, que tem sua subjetividade constituída na relação com seu meio -o que inclui necessariamente a sociedade, suas instituições, grupos e relações, histórica e culturalmente marcadas.

Assim, conhecer e, se necessário e demandado, intervir na vida cotidiana daqueles que buscam nossos serviços -e não apenas no que diz diretamente respeito à suas vidas escolares- tem-nos sido uma preocupação constante. Esse modo de trabalhar há muito tem nos revelado rotinas maçantes e empobrecedoras de muitas das crianças e adolescentes que atendemos na OQE e seus efeitos prejudiciais ao desenvolvimento físico e mental. Tornou-se comum, nos atendimentos, pensar e sugerirmos mudanças possíveis nesse dia-a-dia. Essa atenção é bem recebida e contribui para superar sofrimentos.

Este ano, no entanto, ampliou-se exponencialmente nossa percepção do frequente enclausuramento, solidão e insuficiência de espaços e momentos de brincadeiras e outras atividades importantes para o pleno desenvolvimento e saúde, física e mental, dos que procuramos ajudar. Parece claro que a maior sensibilidade a esta grave problemática da infância e adolescência urbana contemporânea é fruto de nossas experimentações, que trouxeram para o plano vivencial os efeitos do que faz falta a muitos desses meninos e meninas.

Encontramos informações sobre esse flagelo atual, por exemplo, no estudo sobre a rotina de mais de 12 mil crianças de dez países, inclusive o Brasil, realizado entre fevereiro e março de 2016 pela agência independente de pesquisa de marketing Edelman Berland<sup>5</sup>. Revelou que 56% das crianças passa uma hora ou menos e 20% passa 30 minutos ou menos brincando ao ar livre. Uma em cada dez crianças nunca brinca do lado de fora. Como parâmetro, informa que o período que presidiários dos Estados Unidos têm de banho de sol diariamente é de duas horas por dia.

Adoecimentos decorrentes desse modo de vida, que inclui outras características nocivas à saúde e ao desenvolvimento, foram analisados com

---

<sup>5</sup> Presidiários passam mais tempo ao ar livre do que crianças. *Portal EBC* (Empresa Brasil de Comunicação), 03 de junho de 2016. <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2016/06/presidiarios-passam-mais-tempo-ao-ar-livre-que-criancas-afirma-campanha> Acesso em 15/11/2016).

brilhantismo pelo pediatra Daniel Becker (2016), da Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ, em sua fala no I Seminário Criança e Natureza, promovido pelo Instituto Alana. Vale conferir.

A sensibilidade à problemática do enclausuramento infanto-juvenil na cidade grande, aliada à flexibilidade para se adaptar às singularidades de cada situação, que nossas atividades no gramado possibilitaram desenvolver, traduziu-se rapidamente em atividades ao ar livre em vários atendimentos.

Um menino de quem há muitas queixas que não para sentado na classe e sai mostra-se aflito e inquieto na sala de atendimento. Seu pedido de sair um pouco é prontamente atendido. Brinquedos e jogos são levados para o gramado e, lá, ele revela uma capacidade de se concentrar que o teste padronizado a que foi submetido por uma neuropsicóloga e as observações de sua professora não parecem suspeitar que tem. Como aconteceu conosco, uma calma sobrevém e o modo atento com que então joga damas com sua terapeuta contraria o resultado do teste, que o colocara no percentil 1 para sua idade, um nível gravemente deficitário cuja “identificação” arrou o terreno para brotar um diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Mostrou, ainda, que se respeitado e satisfeito em sua saudável necessidade de movimentar-se e estar em espaços abertos e verdes, espontaneamente pede para voltar à sala de atendimento e, daí até o fim do encontro com sua psicóloga, as atividades em ambiente fechado transcorrem com maior tranquilidade. Foram acontecimentos que possibilitaram uma ressignificação do comportamento inquieto que mostrara antes e que se repete na sala de aula e na testagem a que fora submetido.

Esse menino nos questiona sobre o quanto nós, psicólogos, temos repetido e aprofundado o aprisionamento que adoce e/ou favorece diagnósticos medicalizantes de necessidades legítimas e saudáveis de legiões de crianças e adolescentes. Não por acaso, diversos outros atendimentos realizados neste mesmo semestre incluíram, com efeitos benéficos e belos, momentos na área verde em frente ao Centro Escola do Instituto de Psicologia –CEIP, onde os atendimentos acontecem.

Outro exemplo: o de uma criança que ganhou, nas supervisões, o apelido de Menino Passarinho. Na sala de aula, merecia o adjetivo avoado: “avoava” janela afora, juntando-se aos pássaros que tanto ama e sobre os quais tanto sabe: nomes, cantos, hábitos. Aprendera sobre eles em seus muitos

contatos com o meio rural, que tem a felicidade de frequentar nas férias escolares, quando seu avoamento some. Esse menino atento, intelectualmente vivo e bom aprendiz (o contrário do que em sua escola se diz dele e do que seus pais foram convencidos) revela-se assim nas atividades de ornitólogo amador desenvolvidas no decorrer do atendimento, possibilitando, à psicóloga e a ele próprio, a construção de um olhar que identifica e reconhece capacidades que haviam se tornado invisíveis.

O trabalho segue agora para, simultaneamente à continuidade dos encontros com o Menino Passarinho, a realização de intervenções junto a sua família e a sua escola. Construiu-se uma versão mais potente sobre ele que, além disso, emerge desse processo fortalecido. A psicóloga tem informações e sugestões potencializadoras para oferecer aos demais envolvidos na situação. Temos a expectativa de que, com um manejo cuidadoso, estes elementos conquistem uma mobilização da rede de relações no seio da qual a queixa e o encaminhamento se produziram, no sentido do desenvolvimento de todos os envolvidos -um movimento que se sustente sem mais necessidade da OQE. Isto ocorrendo, estará cumprido o objetivo dessa modalidade de atendimento psicológico a queixas escolares (SOUZA, B.P. 2007, p. 100).

### **Considerações finais e algumas ideias**

Retomemos o ponto de partida deste artigo: o modelo convencional de escola encontra-se em crise, o que inclui o ensino de nível universitário, no qual o IPUSP se insere. Os acontecimentos e experiências relacionados à integração dos espaços abertos e naturais do Instituto no cotidiano de sua comunidade, como lugares de atividades de lazer ou didáticas, todas elas formativas, têm se mostrado um caminho fértil para reinventar as práticas escolares que nele acontecem. Os efeitos sinalizam que podem propiciar que o ensino-aprendizagem e a contínua invenção da Psicologia aconteça de modo melhor para todos.

Imersos nestas experimentações, os participantes tendem a ter uma presença mais plena, viva e integral. Predominantemente, vinculam-se com maior facilidade e vigor com as pessoas, os conhecimentos e sua produção e transformam suas práticas. Apropriam-se dos lugares, exploram-nos, conhecem-nos melhor, o que possibilita usos mais variados, críticos e criativos deles. Aprendem a estudar e a trabalhar em circunstâncias variadas e dinâmicas.

Laiz da S. Chohfi, à época psicóloga e parceira da Secretaria da Assistência Social da USP –SAS/USP (atualmente docente do IPUSP), com quem trabalhei muitas vezes em terraços, teceu uma importante consideração. Disse do quanto oportunidades de desenvolver atividades em ambientes irregulares, em que acontecimentos surpreendentes são mais frequentes do que nas salas de aulas e de atendimento, ambientes mais controlados e controladores, podem ser importantes na formação de psicólogos para as condições de trabalho quentes, vivas e com riscos, de instituições como as de serviços públicos, por exemplo.

Observa ser comum psicólogos desorganizarem-se e precisarem de um processo de adaptação, muitas vezes sofrido, para aprenderem a movimentar-se bem em locais de trabalho em que não têm sala, ou sala fixa, e/ou em que são interrompidos em suas atividades por acontecimentos imprevistos ou em que a imprevisibilidade é previsível. Indaga, com razão, se as condições físicas de trabalho que buscam a “assepsia” não estariam relacionadas ao modelo do psicólogo de consultório particular como ideal da profissão. Estaríamos diante de questões de compromisso ético-político?

Retomemos, ainda, reflexões sobre que tipo de relação com e produção de conhecimento a apropriação dos espaços abertos e verdes podem propiciar. No IPUSP convivem diferentes perspectivas teóricas –e isso é bom. Seriam o ensino-aprendizagem e a pesquisa de teorias e práticas na perspectiva da integralidade mais coerentes, se revissem e mudassem características de sua metodologia mais apropriadas às linhas de base filosófica cartesiana, racionalista?

O entusiasmo, no entanto, não me faz perder a lucidez de que não é possível postular uma panaceia universal. São múltiplas as questões e os caminhos do processo de ensino-aprendizagem, da produção de conhecimentos e das práticas a serviço da sociedade, na direção da humanização e da solidariedade nas relações, do pleno desenvolvimento de todos e todas em sua infinita diversidade e da sustentabilidade.

Sentido e relação com a vida, por exemplo, são aspectos vitais para uma formação de qualidade e que interesse aos alunos. A ampliação das oportunidades de transcender o espaço da escola (inclusive suas áreas livres) e poder imergir e intervir em outros lugares em que o psiquismo se constitui, é uma aspiração dos alunos do IPUSP, com vistas a uma melhor formação.

A continuidade e o aprofundamento da democratização nas relações internas dessa instituição, são outros caminhos fundamentais. A continuidade de espaço e apoio a iniciativas relacionadas a grupos oprimidos, como mulheres, transgêneros e pessoas oriundas das camadas populares, são outro exemplo. Há muitos mais.

Seguem algumas propostas, surgidas das densas e instigantes experiências aqui expostas:

- dar prioridade à identificação ou criação de áreas verdes e terraços na instituição e/ou em seu entorno;

- dar prioridade à manutenção das áreas verdes e terraços, para que estejam sempre convidativos: cuidar a altura do capim, a retirada de entulhos e a conservação de equipamentos e parapeitos dos terraços, por exemplo;

- identificar, apoiar, incentivar a criação, dar condições e visibilidade, dentro do possível, à implantação de projetos dos participantes da comunidade da instituição, sejam alunos, professores ou outros funcionários.

- identificar, dar visibilidade e promover discussões sobre projetos e atividades na mesma direção que acontecem em outras instituições, que possam ser inspiradores, assim como concepções que os embasam e/ou que deles têm emergido.

- pensar com a comunidade da instituição como criar, nessas áreas, espaços que convidem ao encontro. Um exemplo seria a instalação de bancos em círculo de material agradável. A Casa de Culturas Indígenas do IPUSP aproveitou bem tocos de troncos fatiados de árvores da própria Cidade Universitária que haviam caído. Ana Maria Tejada, aluna de pós-graduação, sugeriu carretéis de cabos elétricos, que por vezes são doados por lojas desse tipo de material. Podem ser impermeabilizados e pintados, ficando muito bonitos.



Iara R.S. de Souza, do Curso de Aperfeiçoamento OQE, sugeriu construções de adobe. Caramanchões podem ser uma bela solução para ampliar o uso dessas áreas, uma vez que, por serem cobertos, oferecem alguma proteção a condições climáticas não tão favoráveis. Disponibilizar esteiras de palha ou de outro material que não dificulte o efeito de descarga de tensões que sentar no chão produz, tão benéfico e gostoso, é uma medida fácil e de baixo custo – na OQE temos várias. Cristiane Uemura, aluna da graduação que cursa Estágio Supervisionado I em OQE, sugere a instalação de ganchos para redes;

A promoção de melhorias e superação de entraves no tripé ensino, pesquisa e extensão, sobre o qual a Universidade de São Paulo, como outras instituições de Ensino Superior, pretende apoiar-se, é um dos objetivos deste escrito que vai se findando.

Finalizando, ocorre-me contar que na época do fim de ano, em que há décadas me sobrevém um misto de tensão, ansiedade e cansaço devido ao acúmulo de tarefas e proximidade de prazos finais para elas, tão comuns em nosso meio, desde que comecei a trabalhar ao ar livre passei a estar calma e relaxada, apesar de cansada. Só me ocorre atribuir essa novidade à ampliação do contato com a natureza que pude introduzir no meu cotidiano. Além das situações sobre as quais tanto falei aqui, passaram a fazer parte dele almoços nos jardins do IPUSP, visitas a praças em fins de semana e a descoberta de seres como as árvores da minha rua, com quem há muito convivia sem ver e nem mesmo me dar conta de que são seres vivos.



## Referências

BECKER, D. Palestra no I Seminário Criança e Natureza, promovido pelo Instituto Alana. São Paulo, 13/06/2016

<http://criancaenatureza.org.br/nossas-acoes/i-seminario-crianca-e-natureza/#!>  
Acesso em 05/02/2024

BARRETTO, K.D. Rabindranath Tagore: Deus-Natureza-Homem. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP. PUC-SP, 2002

COSTA, A.C.G. Por uma educação interdimensional. In: COSTA, A.C.G. *Educação - Uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

LOUV, R. *A última criança na natureza*. São Paulo: Ed. Aquariana, 2016. p. 150

PARK, TSUNESUGU, KASETANI, HIRANO, KAGAWA, SATO, MIYAZAKI. Physiological Effects of Shinrin-Yoku (Taking in the Atmosphere of the Forest) –Using Salivary Cortisol and Cerebral Activity as Indicators-. *In Journal of Physiological Anthropology*, 26(2). 2007. p. 123-128

*Portal G1*. Cientistas japoneses afirmam que “banho de floresta” combate doenças. 25/10/2013.

<http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2013/10/cientistas-japoneses-afirmam-que-banho-de-floresta-combate-doencas.html> Acesso em 07 de novembro de 2016

SOUZA, B.P. Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B.P. *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 100

SOUZA, B.P. Puxando o tapete da Medicalização do Ensino: outra Educação é possível. In *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, jan./abr. 2014, p. 299-316

# Capítulo 15

# **APRENDIZAGEM INFANTIL AO AR LIVRE: UMA FORMAÇÃO PARA EDUCADORES INFANTIS**

**Mônica Maria Souza de Oliveira**  
**Tatiane de Paiva Graciliano**  
**Thainara Mirancos Soares**  
**Gabriela Anastacia Aroucha Leitão**  
**Michele Waltz Comarú**  
**Maria de Fátima Alves de Oliveira**

“Minha invenção é negócio de subconsciente...é a imaginação criadora, imaginação produtor que busca lá do baú da infância. Dizia o Bachelard que a gente tem um bauzinho, uma caixinha, um cofre, onde ficam guardadas as nossas primeiras sensações. Os primeiros cheiros que você sente, os primeiros ruídos e folhas caindo, do vento, tudo isso é formado na infância.” (Manoel de Barros)

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos têm apontado que o confinamento de crianças em ambientes artificiais e o uso excessivo das telas tem impactado negativamente no desenvolvimento infantil nas últimas décadas, principalmente nas etapas da vida que são de extrema importância para a aprendizagem (LOUV, 2016; PROFICE, 2016; MYGIND et al, 2018; TIRIBA, 2018). E esse confinamento foi agravado com a pandemia de Covid-19 (FIGUEIREDO et al, 2021), e tem acometido as crianças com males como obesidade, miopia, déficit de vitamina A, depressão, ansiedade, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) dentre outros que comprometem o crescimento e o desenvolvimento saudável da criança. Mas as pesquisas destacam os benefícios do brincar com e na Natureza para o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo-emocional e das funções executivas das crianças (TAYLOR e KUO, 2011; CORRALIZA e COLLADO, 2011; DIAMOND, 2020), esse brincar que é a essência da aprendizagem durante a infância.

Uma das principais referências nas pesquisas sobre infância-natureza, há mais de 50 anos dedicada ao ativismo socioambiental e às políticas públicas no Brasil que garantam os direitos das crianças e da Natureza a vida saudável,

Tiriba (2018) destaca que “a natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar” (TIRIBA, 2018, p.198). A pesquisadora, que cunhou o termo “desemparedar”, declara que é através de uma pedagogia do desemparedamento (interações e brincadeiras com e na natureza) que a aprendizagem ao ar livre pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem, principalmente na reabertura das creches e escolas de educação infantil a partir da flexibilização das medidas contra a pandemia de Covid-19.

Vale destacar que esse desemparedamento só é possível através do diálogo com a sociedade - os movimentos sociais, o entorno da escola e a cidade; uma ação compartilhada com a família, a comunidade e os gestores públicos (TIRIBA, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa sobre Aprendizagem Infantil ao Ar Livre é objeto de estudo de doutorado da primeira autora do texto, e está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, do Instituto Oswaldo Cruz, da Fiocruz. Um dos objetivos da pesquisa foi realizar um curso de extensão online para equipar profissionais de educação infantil do estado do Rio de Janeiro a estarem do lado de fora com as crianças. Nessa formação, utilizou-se a metodologia teórico-brincante, adaptada ao ambiente virtual, com atividades síncronas (encontros ao vivo com especialistas das áreas de educação infantil e saúde) e assíncronas (aulas gravadas e material para estudo), adotando recursos como a poesia, a música, programa de imagens e-Natureza e práticas integrativas e complementares em saúde (PICS), dentre elas o escalda pé e Mindfulness.

A formação foi dividida em módulos ancorados na importância do brincar ao ar livre como a essência da aprendizagem infantil, fundamentados na teoria biopsicosocial do desenvolvimento de Bronfenbrenner (2007) em que o entorno e o espaço no qual a criança vive contribuem para o desenvolvimento saudável na infância, destacando a importância dos lugares públicos e dos ambientes naturais como espaços de brincar e aprendizagem; em Vigotski (2021), que enfatiza em seus estudos que no brincar a criança é capaz de elevar o imaginário, alterando sua realidade, processo no qual a aprendizagem

da criança se realiza através desse brincar; e na neurociência com Diamond (2020) que destaca a importância do brincar em ambientes naturais para o desenvolvimento das funções executivas - memória operacional, controle inibitório, flexibilidade cognitiva. Na educação infantil a fundamentação teórica se dá com Tiriba (2018, p.99) que ressalta o quanto “as atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar”.

### **O curso de extensão virtual-vivencial - Aprendizagem Infantil ao Ar Livre**

Com o objetivo de desenvolver uma formação continuada para profissionais de Educação Infantil, por meio de um curso de extensão virtual-vivencial sobre aprendizagem infantil ao ar livre, identificou-se as concepções das participantes sobre o tema antes e depois da formação, uma pesquisa sobre a rotina diária com as crianças relacionadas ao brincar com e na natureza, e fora realizado acompanhamento do desempenho processual durante o período de realização do curso, de agosto à outubro de 2022.

Em resposta aos questionários disponibilizados na plataforma, houve adesão de 85 participantes, das 103 profissionais que iniciaram o curso (100% mulheres). Dentre os dados levantados: 64% das profissionais de educação infantil ficam de 8 à 10 horas com as crianças na creche, e 88% dessas crianças brincam ao ar livre durante duas horas ou menos. Vale ressaltar que o registro na pesquisa foi de que 60% das educadores possuem de 20 a 25 crianças, e 10% tem mais de 35 crianças por turma, com idades de dois a cinco anos.

Destacam-se na tabela 1 as respostas apresentadas em relação ao desenvolvimento da criança e o que as profissionais sinalizaram em relação as creches/escolas e a rotina com as crianças (Tabela 2).

**Tabela 1 - Respostas apresentadas em relação ao desenvolvimento da criança**

<b>Em relação ao desenvolvimento da criança, na opinião de % dos profissionais EI (N 85)</b>	
58%	O desenvolvimento da criança começa, de fato, no momento de seu nascimento
99%	O ambiente em que uma criança cresce tem impacto na “arquitetura” do cérebro
100%	Os estímulos sensoriais contribuem para criar conexões em todas as áreas do cérebro, promovendo o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas, a criação de memórias sensoriais e afetivas por toda a vida da criança
98%	Ambientes desprotegidos ou violentos, falta de saneamento básico, negligência na primeira infância afetam o desenvolvimento pleno da criança
14%	Computadores, tablets, smartphones com acesso a jogos, youtube, tv, Netflix - fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança
100%	Brincar ao ar livre - fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança
100%	O aprendizado na primeira infância acontece nos mais diversos contextos e espaços como na escola, em casa, na comunidade, em todo lugar
100%	No brincar ao ar livre a criança adquire habilidades para se tornar capaz de aprender a aprender

Fonte: Primeira autora

**Tabela 2 - Creches/escolas e a rotina com as crianças**

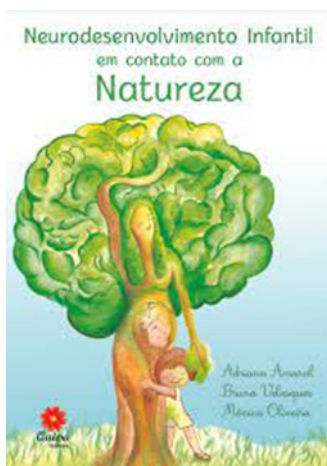
<b>As profissionais de educação infantil sinalizaram que</b>	
12%	das creches não existe área verde próximo à escola
27%	das creches possuem grama sintética
28%	não possuem área verde
31%	das crianças não têm acesso às áreas verdes
20%	das educadoras nunca visitam áreas verdes com as crianças

Fonte: Primeira autora

Como fruto desse trabalho, compartilhamos com os leitores e leitoras desse capítulo os links de acesso aos dois livros publicados (disponibilizados na plataforma do curso), co-organizados pela primeira autora deste capítulo, disponíveis em versão digital (em pdf) no acervo virtual do Programa Criança e Natureza do Instituto Alana e na plataforma EDUCAPES, e três relatos de

experiência que fizeram parte da Mostra Pedagógica Conexão Natureza, que foram descritos pelas educadoras infantis que participaram de todo o processo de formação.

### E-books gratuitos - Links de acesso



### Capas dos Livros

Neurodesenvolvimento Infantil em contato com a Natureza, [tps://criancaenatureza.org.br/acervo/neurodesenvolvimento-infantil-em-contato-com-natureza/](https://criancaenatureza.org.br/acervo/neurodesenvolvimento-infantil-em-contato-com-natureza/)

A Natureza da Criança – Dialogos com Vigotski e Bronfenbrenner, <https://criancaenatureza.org.br/acervo/a-natureza-da-crianca/>

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA – Pedagogia do Desemparedamento

**Quintal das Borboletas: Experiências educativas no jardim da UMEI Regina Leite Garcia.**

**Tatiane de Paiva Graciliano**

Este texto tem como objetivo apresentar o espaço favorito das crianças de nossa escola: o jardim. Um local planejado e criado para abrigar diferentes mistérios e exercer inúmeras e diversas experiências afetivas das

crianças com a natureza. Um espaço de encontros com pequenos seres, de cuidado com as plantas e as árvores, de degustação, observação e descobertas. Essas experiências conscientes nesse local foram aprimoradas a partir dos estudos realizados no curso Aprendizagem Infantil ao Ar Livre, que nos possibilitou olhar a nós mesmas e às crianças enquanto natureza que somos, de forma a nos integrarmos cada vez mais ao ambiente que nos cerca e que nos constitui. Com intuito de proteger, preservar, agregar conhecimentos e valores e promover a visão crítica do uso feito aos recursos naturais.

**Figura 1. O nosso jardim (Arquivo pessoal - 2021)**



Em nossas práticas cotidianas com as infâncias na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Regina Leite Garcia, localizada no bairro do Fonseca, zona norte de Niterói, estado do Rio de Janeiro, percebemos a necessidade de vivências, brincadeiras e interações ao ar livre. Atendemos crianças com idade de dois a seis anos, em sua maioria oriunda das classes populares, muitas sem um quintal em casa para brincar. A estrutura predial da nossa UMEI não favorece para que momentos em conexão com a natureza aconteçam. Trata-se de uma escola vertical com três andares interligados por rampa, o último piso abriga o parquinho onde hoje tem gramado sintético em sua metade e enormes brinquedos de plástico nas duas laterais. Pensando



na necessidade em realizar ações em espaços abertos e com terra, desde seu primeiro ano de funcionamento em 2017, buscamos promover conexão com a natureza a partir do plantio de mudas e sementes em pequenos potes e sementeiras pelos cantos e janelas das salas e na entrada da escola - local cimentado. Em 2019 ganhamos a construção de um jardim através da parceria do professor Wellington Carlos Moreira Hypólito da nossa unidade com o curso de jardinagem do SENAC. A ideia inicial seria um jardim suspenso, pois até então esse espaço (Figura 1) estava desativado e servia de depósito para as obras locais. Ao ser descoberto, estudado e investigado passou a ser habitado pelo nosso jardim e pelas nossas crianças. Diariamente realizamos visitas com ou sem intervenções em nosso jardim que é chamado “Quintal das Borboletas”. Nome escolhido democraticamente pelas crianças no final do ano de 2021, quando, animadas, acompanharam o processo de metamorfose de uma borboleta, além de se encantarem com as constantes visitas de diferentes borboletas nas flores do jardim. Somos constantemente desafiadas enquanto educadoras a buscar a aproximação das crianças com a natureza neste espaço ao ar livre e buscamos cumprir o nosso papel de incentivadoras ao respeito com o nosso igual - neste caso, a natureza.

Através dos estudos e das reflexões apresentadas por Léa Tiriba percebemos a necessidade do desemparedamento com as crianças em nossas práticas cotidianas, nas quais buscamos cultivar o desejo delas ao conhecimento da natureza que elas são e que fazem parte, conscientizando-as da importância das brincadeiras ao ar livre, da afetividade nas relações que a natureza nos proporciona e na busca pela sua integralidade. Essas vivências afirmam a conexão das crianças com a natureza e alertam para a necessidade de proporcionarmos a elas, uma infância mais saudável.

Oliveira e Velasques (2020) nos convidam a refletir sobre a importância do contato do ser humano com a natureza:

As pesquisas científicas têm apresentado resultados animadores, apontando a importância do contato do ser humano com a natureza e o quanto ela tem poder preventivo, restaurador e curativo, capaz de oferecer benefícios a todos os aspectos relacionados à saúde – física, mental e espiritual; e uma das descobertas mais significativas é que o

desenvolvimento cerebral é tão influenciado pelo ambiente quanto pela genética. Por isso, esse contato com a natureza é de fundamental importância não só para o desenvolvimento infantil, mas para todos em qualquer idade (Oliveira e Velasques, 2020, p.8).

Nas interações propostas em nosso jardim buscamos valorizar a autonomia das crianças em suas ações (Figura 2), algumas delas consistem em investigar os habitantes do jardim como os insetos, os passarinhos, as aranhas, os bichinhos da terra, o cultivo de flores, o jardim sensorial olfativo, a plantação e os cuidados com mudas de hortaliças, as árvores frutíferas que geram sempre encantamentos a cada colheita, sendo elas de banana, mamão e amora, além das folhas de temperinhos e para chás, as ricas experiências com a terra e o grande encantamento das crianças a cada movimento de renovação da natureza.

**Figura 2. O encantamento ao observar através das lentes da lupa.**



Fonte: Arquivo pessoal - 2021

## **Por favor enviar fotos de melho resolução !**

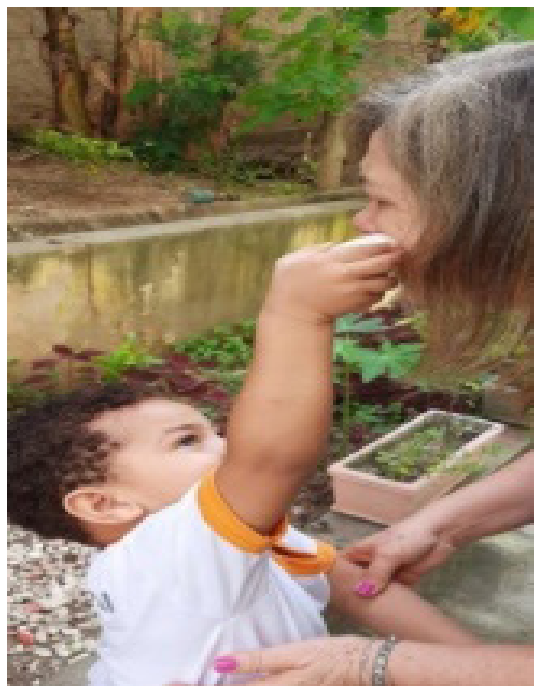
*Capítulo 15 - Aprendizagem infantil ao ar livre: Uma formação para educadores ...*

Certo dia, estávamos no jardim brincando e o cozinheiro chegou para colher umas folhas de salsinha, manjeriço e orégano. As crianças de cinco anos, curiosas que são, perguntaram o que ele estava fazendo. O cozinheiro respondeu que estava colhendo temperinhos para colocar no frango e ele ficar bem gostoso. Algumas crianças fizeram cara feia, porque já haviam rejeitado o “verdinho” no prato de comida, no entanto, outras passaram a aceitar melhor esse alimento pois entenderam que fazia bem para sua saúde e, como o tio da cozinha falou: “fica muito mais gostoso!”. No refeitório, sempre tem umas crianças que falam orgulhosas: “Olha, tia, estou comendo legumes”, “Eu estou comendo orégano!” e “Olha, eu sou uma coelhinha, eu adoro comer cenoura!” (Relato da professora Eliete Marcelino GREI 5B, 2022).

Buscamos em nossas práticas o pleno desenvolvimento das crianças e cotidianamente entendemos e percebemos que a escola é lugar de encontros e de sentir-se bem, é lugar de sentido, significado e interesse, é lugar de brincar, é lugar de alegria! Potencializando a autoexpressão, a autoexpansão e a existência de cada um, de que cada um é importante no meio em que vive, transformando as vivências nos espaços da escola e da nossa UMEI com alegria.

Conviver no cotidiano escolar que possibilita vivências no ambiente natural com as crianças nos proporciona dias mais leves, afetivos, alegres. Percebendo a beleza e a gostosura no olhar de cada criança ao descobrir que com a terra que faziam a comidinha estava molhada; a pedrinha branca estava “geladinha” (Figura 3) e que faz barulho quando bate uma na outra; que o barquinho de papel rasga e choram por isso; que soprar o canudinho com sabão sai bolinhas: “Elas estouram tia!” Que alegria em correr para pegar sua bolinha! As pronúncias das crianças: “Que flor linda, ela é rosa!” “Vamos à rua, a praia hoje, tia?”. Esses são relatos das crianças que experenciam o Jardim Quintal das Borboletas, que marcarão suas vidas como seres humanos e cidadãos com visão, atitudes para um mundo sustentável que refletirá nas novas gerações (Relato da professora Nelma Ferraz GREI 2A, 2022).

**Figura 3. Relação de afeto e alegria ao sentir a pedra “geladina”**



Fonte: Arquivo pessoal - 2022.

Destacamos a grande importância das vivências em nosso jardim, acreditamos que as crianças percebem e constroem vínculos com os ambientes de maneira que se apropriam dele, que exploram, que investigam e que vivenciam os espaços. Inicialmente, as vivências e as práticas se davam por meio de visitas aos espaços e de observação pelas crianças. As propostas se baseavam em plantio, regas e cuidados com o solo.

O terreno do jardim foi dividido a fim de possibilitar esse cuidado a todos os oito grupos de referências atendidos na escola. Os grupos começaram a se apropriar desse novo espaço com muita curiosidade. Daí veio a pandemia do novo coronavírus e o nosso jardim ficou abandonado. Com a escola fechada ele virou uma grande floresta com formigas cortadeiras, gafanhotos e muitas ervas daninhas.

As crianças demonstram muita alegria em brincar no jardim, lugar de descobertas, pesquisas, criações, fantasias, relaxamento e sensações indescritíveis. Essas vivências afirmam a conexão das crianças com a natureza

e alertam para a necessidade de proporcionarmos a elas, uma infância mais saudável (Relato da professora Roseli, equipe diretiva 2022).

Ao retornarmos a habitar a nossa UMEI, ainda em período de pandemia, em maio de 2021, tentando cumprir os protocolos de manter distância física e maior estadia em ambientes abertos, sentíamos a grande necessidade do desemparedamento e buscamos novas vivências e interações ao ar livre. Em nosso cotidiano começamos a buscar novos meios para explorar o jardim e o espaço externo que nossa UMEI tem, e assim, dia após dia temos buscado vivenciar o jardim de forma livre com brincadeiras, com os cuidados, fortalecendo as interações entre os grupos de referência ao dividirmos os espaços, a cada nova descoberta dos seres que vivem ali, a cada nova flor cultivada, a experiência de brincar na terra, de fazer comidinhas, das contações de histórias na sombra das árvores (Figura 4), da apreciação da beleza natural sentida e percebida pelas crianças e que se torna arte através de pinturas de releitura nos momentos dos desenhos de observação (Figura 5). Percebemos a cronologia do tempo ao observamos quando a luz do sol bate mais forte em uma parte do jardim, sentimos a mudança de estações trazendo novas espécies e frutificando as nossas árvores, percebemos o solo úmido a cada chuva e o desejo incessante das crianças e nosso enquanto educadoras em habitar esses espaços.

**Figura 4 - Contação de histórias nas sombras do jardim**



Fonte: Acervo pessoal - 2022.

**Figura 5 - Expressão artística a partir da observação do jardim**



Fonte: Acervo pessoal - 2022

Percebemos que brincar ao ar livre proporciona às crianças benefícios eternos. Estimula todos os sentidos, a criatividade, a imaginação e a cooperação quando dividem os instrumentos disponíveis para manipular a terra; quando resolvem pequenos conflitos ressurgentes das brincadeiras de faz de conta; quando se condoem com uma planta quebrada pelo vento e tentam replantá-la para que viva novamente ou com um pequeno animalzinho morto e desejam fazer o enterro.

Certa vez surgiu um beija-flor morto. As crianças intrigadas com a cena, queriam saber o que fazer. Foi então que uma das professoras conversou sobre a vida e a morte, destacou alguns conceitos e conhecimentos voltados para os seres vivos - por ex.: plantas, animais, seres humanos - que inevitavelmente chegam à morte e estimulou-os a pensar sobre o que fazer com o corpinho daquele singelo animal. Foi então que alguém sugeriu realizar o enterro do Beija-flor. Rapidamente formou-se uma equipe para cavar o buraco, outra para cantar uma música, outra para “orar” - ou seja, falar palavras bonitas para o bichinho - (sugestões das crianças) e mais outras para coletar as flores caídas

no chão para colocar sobre o local do enterro e plantar uma mudinha próximo, para ninguém esquecer o lugar onde ele estaria (Relato da professora Eliete Marcelino GREI 5B, 2022).

Ao propiciar o encontro com e na natureza às nossas crianças, conseguimos potencializar a grandeza do afeto através de vivências significativas dos diversos contextos que se dão em nosso cotidiano na educação infantil. Vigotski (2010) nos fala que a vivência é constituída através das relações entre a criança e o ambiente.

[...] a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683-684).

Crianças que brincam com e na natureza aprendem mais facilmente, concentram-se mais e melhor naquilo que realizam, desenvolvem o equilíbrio e a autorregulação, desenvolvem mais habilidades interpessoais, intelectuais, emocionais, sociais, espirituais e físico motora. Ainda estamos longe de atender às principais demandas de nossas crianças, no entanto aos poucos buscamos aproximar-nos daquilo que seria ideal para o bom desempenho dos pequenos.

Em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, o autor Ailton Krenak nos alerta sobre a importância de pensarmos atentamente sobre nossas escolhas diárias. Essas escolhas nos trazem consequências que podem ser desastrosas como as que vivemos hoje. Nos remete à urgência de revisitar nossos princípios e verificar que o tempo do consumo não pode prevalecer sobre o que antes era cidadania. Dessa maneira temos a responsabilidade, enquanto educadoras das infâncias, de problematizar essa cultura do consumo inconsciente, a questão do desmatamento desregulado que já provocou inúmeros deslizamentos de terra na região onde a escola se situa; a poluição desenfreada que provoca entupimentos de bueiros e enchentes nas casas de nossas crianças; desperdícios de



alimentos perante a fome e a miséria enfrentadas por famílias atendidas em nossa UMEI. Problemas globais que se esbarram em nosso cotidiano local e que temos a obrigação de falar, conversar, orientar e ajudar a pensar soluções com esta geração de crianças, em sua maioria, privadas de ralar seus joelhos ao cair de uma árvore e entender que uma erva pode servir para aliviar sua dor.

### **“EM BUSCA DE VIVÊNCIAS AMOROSAS COM E NA NATUREZA”**

Gabriela Anastacia Aroucha Leitão

“As relações entre sistemas culturais e sistemas naturais ameaçam a continuidade da vida no planeta. Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de pensar e de sentir, de viver e de educar.” (Tiriba, 2010, p. 2)

Em nossas grandes cidades, onde a natureza está cada vez mais distante das pessoas, é percebido o quanto a modernidade prega e oferece, cada vez mais, equipamentos tecnológicos em espaços fechados como apoios para alcançar o tal desenvolvimento que tanto se deseja nas crianças.

Esquece-se, porém, que o desenvolvimento pleno e bem-estar social dependem de interações com o universo natural de que elas são parte, como afirma Tiriba (2010, p.3).

Atualmente, trabalho em um CIEP na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, mais precisamente no bairro da Taquara, com turmas de Pré- Escola com faixas etárias entre quatro e seis anos.

Embora o bairro seja cercado por muitas paisagens naturais, minha escola não possui área verde e nenhum espaço ao ar livre, em que as crianças possam brincar livremente e ter contato com alguns elementos, como terra e água.

Após iniciar o curso, consegui aprender mais e me sensibilizar com o despertar, ou melhor dizendo, reencontro da essência humana quando está em contato com a natureza, visto que as escolas são concebidas como espaços

de viver o que é bom, em espaços que alegram e potencializam a existência (Tiriba, Profice, 2019, p-7).

“O bom encontro acontece quando entramos em contato com alguém ou com alguma coisa que aumenta a nossa potência, nos fortalece, nos alegra, nos potencializa; o mau encontro acontece quando a interação nos fragiliza, nos entristece e nos despotencializa.” (Tiriba, Profice, 2019, p-7)

Da mesma forma que muito foi abordado e lido sobre os benefícios trazidos com os “bons encontros” com a natureza, também pude ter acesso a dados e estudos que abordam os impactos que toda essa ausência e privação causam.

Como já mencionado, a minha unidade escolar não possui áreas verdes, ao ar livre, gramadas ou terrosas. Possuímos um parque vazado nas laterais com tela e coberto, mas que possui uma boa incidência de luz solar durante o período escolar. Ao redor da escola, há uma praça e um campo grande, ambos com chão de terra batida.

Este parque estava fechado e não autorizado para uso das crianças devido a não suficiência de funcionários para realizarem a limpeza do local e receio da gestão em quedas ou acidentes que ali poderiam ocorrer. Mesmo após a equipe pedagógica muito solicitar desde o fim da pandemia, ainda não havia nos sido autorizado.

Após nosso encontro “Educação Infantil ao Ar livre – a importância do brincar ao ar livre no cotidiano da escola”, com apresentações e falas muito potentes das especialistas Kátia Bizzo e Léa Tiriba, enchi-me de coragem e com os referenciais teóricos oferecidos em mãos, me dirigi e solicitei, mais uma vez, a permissão de frequentar aquele espaço.

Diante de tanta contribuição e embasamento, a resposta não pôde ser outra. Conseguimos o acesso àquele espaço, espaço que sei ainda não ser o ideal para alcançar a potência máxima e autonomia das crianças, a fim de alimentar as ligações entre crianças/ adultos/ meio ambiente/ seres orgânicos integrantes de um todo.

O acesso ao parque, que contém brinquedos de madeira e de plástico, representa uma conquista muito grande para a Educação Infantil da nossa

escola.

Em pouco tempo, foi provado o quanto elementos naturais despertam o interesse e resgatam a ligação das crianças com o espaço em que estão presentes. Observando, ficou nítido, o quanto as crianças optam pelos brinquedos de madeira, revelando a condição biofílica a qual estamos condicionados (Figuras 1 e 2).

Biofilia, concebida como uma condição humana que faz as pessoas se sentirem afiliadas à natureza e que induz à busca de relação com os demais seres vivos e processos naturais (Tiriba, Profice, 2019 apud Wilson, 1984).

**Figuras 1 e 2 – Crianças brincam livremente no pátio da escola**





Fonte: Acervo pessoal

Desde as nossas primeiras idas com o grupo ao parque, ficou comprovado quanta necessidade existe em ultrapassar os muros, em desemparedar! No quanto estas atividades, quando realizadas ao ar livre, proporcionam grandes aprendizagens, no quanto sintonizam e afeiçoam um grupo, trazem movimento, relaxamento, proporcionam criatividade e despertam a imaginação coletiva.

Muitas falas advindas das crianças marcaram nossos momentos, mas uma em especial, me sensibilizou bastante. Bento, de cinco anos, com uma sensibilidade muito aguçada naquele momento, me grita urgentemente... Me encaminho até ele e iniciamos um diálogo muito interessante e pertinente ao que estamos tratando aqui.

- Tia, tira uma foto minha aqui! Rápido!

- Claro! Tiro!

Após retirar a foto, questiono-o a fim de saber sua motivação para o registro fotográfico:

- Mas por que você quer uma foto sua aí?

E então, magicamente, ele responde:

- Porque antes, eu não conseguia subir sozinho. E agora, com cuidado, eu já consigo ficar em pé aqui. Ficar aqui é melhor do que ficar na sala.

“No contato da criança com a natureza ocorre o desenvolvimento motor (o tônus e a força muscular) que estimula o equilíbrio, a coordenação motora, o sistema muscular e ósseo, levando-a à experimentar a funcionalidade do corpo como a coordenação motora, a força, a avaliação do risco, a coragem, a cooperação e a escolha, de forma lúdica e imaginativa, brincando de pular corda, subir e se balançar em árvore, escalar, saltar, rastejar na terra, andar em cima das pedras e paus, nadar em praias e rios.” (Oliveira, Velasques, 2020, p-4)

O Bento representou todas as contribuições trazidas pelo contato da natureza em uma única fala: no desenvolvimento dos seus aspectos motor, cognitivo, social e emocional; na aquisição das suas funções executivas, e principalmente, no seu senso integrativo, consciente e de pertencimento, que como diz Tiriba (apud Freinet, 1979), é a possibilidade de estar nesse lugar que pode promover o encontro com aquilo que verdadeiramente importa a cada criança ou ao grupo e, portanto, será capaz de mantê-las interessadas.

E em termos dos tais acidentes e riscos que este espaço poderia gerar para nossas crianças? Questão tão preocupante e essencial para a não liberação ao seu acesso?

Este fator sempre me incomodou bastante porque lugar de criança é em liberdade e não preso em salas de aulas, principalmente na primeira infância, que constitui um período sensível para o desenvolvimento de diversas habilidades. Mais uma vez, ficou notório o quanto a concentração, a atenção plena, o cuidado com o próprio corpo e o corpo do outro é estimulado e aguçado a todo momento nos espaços livres, visto que mais acidentes

aconteceram na minha sala de aula do que no parque, onde até o momento, não houve nenhum!

Ao assistir o vídeo “Pílulas - Quando o risco vale a pena” produzido pela Organização Alana, uma fala de Tom Gill, autor e consultor pela Rethinking Childhood, me chamou bastante atenção: “Quando tentamos eliminar riscos com zero responsabilidade, nós privamos as crianças das experiências e aprendizados que as ajudam a se proteger e cuidar de si mesmas enquanto crescem...Eu acho que nós precisamos reformular esses riscos. Bons riscos são aqueles em que as crianças podem lidar com o incerto”.

Ao não me amedrontar com os riscos que estão ali em todo local e em todos os momentos, o grupo notou e se permitiu. Brinquedos que representavam receios ou limitações passaram a ser avanços e conquistas. E assim, o interesse, a autoestima, o afeto com o espaço e com o outro se tornaram presentes (Figuras 3 e 4).

**Figura 3 – No brincar a criança desenvolve habilidades motoras naturalmente**



Fonte: Acervo pessoal

**Figura 4 – A potência de um pátio que cria oportunidades lúdicas através do brincar livre**



Fonte: Acervo pessoal

Como já mencionado, sei que o parque não é o fim que desejamos como um espaço natural livre e aberto para as nossas crianças e, portanto, ele não será nosso limite! Ele é apenas nossa primeira conquista em busca de um universo escolar desemparedado, com muitas vivências amorosas com e na natureza, permitindo o viver, o experimentar, o fazer das coisas na Primeira Infância!

E eu, após esse curso, continuarei na luta e defendendo o livre acesso à ambientes naturais, evidenciando que necessitamos manter a conexão com nosso Planeta, a fim de conhecê-lo, amá-lo, cuidá-lo e salvá-lo.

Por fim, termino aqui com essa fotografia linda da turma EI 54 em seu banho de sol admirando o entorno! (Figura 5)

**Figura 5 – Um lindo dia de banho de sol**



Fonte: Acervo pessoal

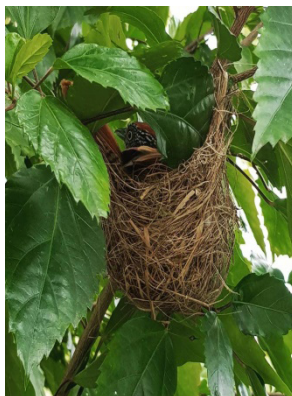
**Brincar na natureza é vivenciar aprendizagens significativas.**

Thainara Mirancos Soares

A Bendita Escola Quintal das Infâncias fica localizada na zona oeste, do Rio de Janeiro, no bairro de Pedra de Guaratiba. É um espaço que se reconhece em seu fazer pedagógico como uma escola-quintal construtivista. Definida por sua idealizadora Kizzy Guimarães como: “Bendita é pé no chão, é canto do pássaro. É uma história contada à sombra da árvore, um banho de mangueira. Bendita é bolo no forno e pintura na parede”.



Figura 1 – Registro do brincar com e na Natureza no quintal da Bendita Escola



Fonte: Arquivo pessoal

Sou professora há aproximadamente sete anos e vai fazer um ano que faço parte da equipa da Bendita Escola. Durante boa parte da minha trajetória docente, tive a percepção de que a práxis distanciava a teoria da prática, e vice-versa. As demandas de entregas, os interesses dos pais, os eventos, a necessidade de colocar todas as crianças em uma única régua, dentre outros aspectos que são muito presentes na pedagogia transmissiva, deixava de lado a parte mais importante de todo o processo educacional, a criança.

A Bendita escola foi o primeiro lugar que eu senti o quanto a teoria caminhava com a prática. E isso não quer dizer que o trabalho ficou mais fácil, muito pelo contrário, ficou extremamente desafiador. Sair da zona de conforto e se colocar no lugar de coparticipante da aprendizagem e aprender a ter o olhar e a escuta sensível ao que as crianças trazem em suas brincadeiras e explorações, é um exercício contínuo e que demanda muito estudo e reflexão sobre o fazer pedagógico.

Ao longo do curso de Aprendizagem Infantil ao ar livre, pude reafirmar o meu trabalho, pois as práticas pedagógicas da Bendita dialogam com tudo o que vimos ao longo dos encontros e estudos com os especialistas e estudiosos da área. Um trabalho comprometido e com muito embasamento teórico.

Na Bendita, o brincar na natureza é ação promotora do currículo, e é no quintal da escola que surgem as maiores investigações e pesquisas. Todo trabalho desenvolvido com as crianças é baseado nas experiências que surgem no próprio cotidiano, principalmente as brincantes.

Compreendemos que o brincar na Educação Infantil é primordial. A primeira forma da criança se relacionar com o mundo e desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas são por meio da brincadeira. O “faz de conta” e o lúdico aparecem logo na primeira infância e se desenvolvem no decorrer das brincadeiras, quando a criança começa a reproduzir as situações cotidianas que a permeiam, reconstrói a realidade, revive problemas e cria soluções. E, é por meio do brincar, que a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos e interesses. Construindo, explorando, pensando, sentindo, reinventando, movimentando e experimentando de forma autônoma o mundo.

Ao brincar livre na natureza as crianças estabelecem experiências com o meio natural que vão se consolidando em uma relação de constante troca.

Criando vínculo, respeito, pertencimento e responsabilidade com o meio em que vivem. As atividades ao ar livre estão diretamente ligadas ao prazer e à felicidade.

**Figura 2 – O livre brincar no Pé na terra no quintal da Bendita**



Fonte: Arquivo Pessoal

De acordo com Tiriba (2005), as áreas externas são identificadas como lugares de maior liberdade e criatividade, por oferecer uma maior possibilidade de exercer escolhas. Nestes lugares de inúmeras possibilidades a criatividade é fomentada e a curiosidade aguçada. Ao se deparar com a terra, com a água, com as árvores e seus troncos, galhos, flores e frutas e animais, as crianças tornam-se protagonistas da invenção das brincadeiras, experimentam em seu corpo e desafiam sua motricidade. Observando ao seu redor muitas investigações, especulações e possibilidades surgem. E à vista disso, a brincadeira deve ser favorecida em diferentes momentos e espaços, com ou sem interferência por parte do adulto.

**Figura 3 – A horta no quintal da Bendita Escola**



Fonte: Arquivo Pessoal

Uma aprendizagem significativa para esta faixa etária depende da qualidade das interações que vão sendo construídas em relação com o outro e com o meio. De acordo com Tiriba:

Se, a qualidade das aprendizagens é proporcional à qualidade das interações, então as crianças aprenderão melhor quando estiverem mais felizes, e cabe às instituições de educação infantil se empenharem na oferta de tempos e espaços que favoreçam a sensação de realização, de plenitude, de inteireza de corpo e espírito. (TIRIBA, 2005, p. 170).

Na Bendita é visível o interesse e a felicidade das crianças ao ocupar os espaços externos da escola, principalmente o “Pé na terra” (quintal da Bendita), que é o lugar onde as crianças desejam passar a maior parte do tempo. Quando expostas livremente aos espaços externos da escola, que em grande parte é composta por área verde, criam, fantasiam, experimentam, descobrem, testam, levantam hipóteses e reflexões sobre as muitas possibilidades que a natureza genuinamente oferece. Enquanto brincam, correm, pulam, carregam troncos, pedras, sobem e escalam as árvores, todo o corpo e a mente estão em conexão com a natureza. E elas se desenvolvem e compreendem a natureza como uma extensão de seu corpo.

E com isso, as crianças ocupam, se relacionam, se afetam e, conseqüentemente, cuidam. Cuidam das minhocas embaixo das pedras, das

borboletas que voam e das plantas que estão ao seu redor.

Na nossa escola, cotidianamente as crianças também são envolvidas no cuidar dos seus pertences e espaços e são convidadas a participar de práticas coletivas como fazer a limpeza da horta, regar as plantas da escola, colher verduras e outras.

**Figura 4 – As descobertas das crianças no brincar livre**



Fonte: Arquivo Pessoal

No meu grupo, que é nomeado de “grupo verde”, e é composto por crianças de 2 a 4 anos, por exemplo, esses pequenos gestos diários de envolvimento no cuidado e preparo é muito importante. A maior parte das crianças do grupo apresentava uma grande resistência em experimentar novos alimentos. Entretanto, quando eles são envolvidos no preparado, desde o colher ao temperar, as crianças sentem-se encorajadas a experimentar. E esse foi o caminho que utilizamos para ampliar o repertório alimentar do grupo.

E assim, como essa observação em relação às interações do grupo com a alimentação também surgiram observações que nos levaram a duas pesquisas, que, posteriormente se constituíram em projetos. Um deles foi sobre germinação.

Durante o brincar livre no “Pé na terra” (quintal da Bendita), observei que grande parte do meu grupo estava enchendo garrafas pets e regando as árvores do entorno.

**Figura 5 – O pé na terra no quintal da Bendita**



Fonte: Arquivo pessoal

Desse modo, a partir dos movimentos espontâneos das crianças, fui suscitando diálogos que me levaram a compreender quais as hipóteses que as crianças levantavam sobre irrigação/alimentação das plantas. Por que regamos as plantas? O que acontece? E as crianças responderam: “para molhar as plantas”, “para a árvore cresce e ficar grandona”, “para a planta beber água”.

E, a partir dessas hipóteses levantadas pelo grupo, iniciamos nossas pesquisas sobre germinação, crescimento e todo ciclo da vida das plantas. Ao longo das explorações as crianças plantaram sementes, cultivaram e também plantaram mudas. Muitos foram os desdobramentos sobre esta temática, desde descobrir que a luz solar e água são elementos fundamentais para que esse processo aconteça até compreendermos que um dia também já fomos sementes.

Logo, posso concluir este relato de experiência afirmando o quão importante é estar em contato com a natureza. As experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços ao ar livre nos mostram que para além de aprendizagens que surgem naturalmente, este contato é a forma mais potente

## Figura ????

Capítulo 15 - Aprendizagem infantil ao ar livre: Uma formação para educadores ...

de se compreender natureza. Somente experimentando “por meio do toque, da observação, das indagações que surgem ao longo das interações com elementos naturais e das experimentações” (AMARAL; VELASQUES; OLIVEIRA, 2021, p.49) é possível compreender que cuidar da natureza é cuidar de si.

**Figura 6 – Sobre cuidado com a natureza e os processos imaginativos da criança - Diálogo de Miguel (2 anos 8 meses) e a mamãe, após uma experiência de cuidado com a natureza no quintal da escola.**



**Amanda Ambrosio** está com **Phillipe Gonçalves**.

Agora mesmo · 🌐

\_ Miguel pq a bisa estava brigando com vc lá em baixo?

\_ Pq eu estava molhando as plantinhas!

\_ Ué, ela brigou pq você estava molhando as plantinhas?

\_ Sim! A bisa era a plantinha!

[#relatosdoMiguel](#) [#Miguel2a8m](#)

Fonte: Arquivo pessoal

## **EDUCADORAS INFANTIS COLABORADORAS DESSES RELATOS DE EXPERIÊNCIA:**

Colaboraram com os relatos de experiência as professoras da Unidade Municipal de Educação Infantil de Niterói – RJ, UMEI Regina Leite Garcia, Eliete Marcelino Dias Andrade, Nelma da Silva Ferraz Fernandes, Roseli Freitas Procópio de Toledo Gomes, e a professora e diretora da Bendita Escola, Kizzy da Silva Guimarães.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O brincar é a essência da aprendizagem infantil. Durante o desenvolvimento da crianças, etapas dessa aprendizagem, inúmeras conexões neurais se fortalecem, por isso a qualidade dos estímulos ofertados às crianças

são tão importantes para que o sistema de recompensa seja acionado, a regulação emocional exercitada, contribuindo para conter as respostas ao estresse e o aprendizado se consolide – aprendizado psicomotor, cognitivo-emocional, da linguagem, das funções executivas, dentre outras. E se esse brincar é com e na Natureza, o aprendizado se potencializa capaz de gerar memórias que nos acompanham por toda a vida, e que refletirá em indivíduos mais conscientes sobre a importância da saúde planetária, de uma saúde única – Ser humano-Natureza, e principalmente sobre os direitos da Natureza à vida.

Por isso as práticas pedagógicas precisam privilegiar os ambientes naturais, e as políticas públicas priorizarem o investimento na primeira infância, na formação de profissionais de educação infantil, e viabilizarem o acesso das crianças aos espaços verdes, com pátios escolares ricos em natureza, praças e parques públicos seguros e acessíveis, para que essas crianças tenham experiências afetivas em conexão com a natureza.

## **Referências**

AMARAL, A.; VELASQUES B. B.; OLIVEIRA, M. (orgs.). Neurodesenvolvimento infantil em contato com a natureza. 1º. Ed. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2021.

BRONFENBRENNER, Urie.; MORRIS, Pamela A. The bioecological model of human development: Handbook of Child Psychology. Department of Human Development, Cornell University, Ithaca, New York, USA, 2007.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (2016). Estudo nº III: Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia. <http://www.ncpi.org.br>

CORRALIZA, J.A.; COLLADO, S. La naturaliza cercana como moderadora del estrés infantil. *Psicothema*, v.23, n.2, p. 221 – 226, 2011.

DIAMOND, A. Activities and programs that improve children’s executive functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(5), 335-341, 2012.

FIGUEIREDO, C.S.; et. al. COVID-19 pandemic impact on children and adolescents’ mental health: Biological, environmental, and social factors. *Prog Neuropsychopharmacol Biol Psychiatry*, v. 106. 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33186638>. Acesso em: 10 out., 2021.



LOUV, R. A Última Criança na Natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MYGIND, L; STEVENSON, M.P.; LIEBST, L.S.; KONVALINKA, I.; BENTSEN, P. Stress Response and Cognitive Performance Modulation in Classroom versus Natural Environments: A Quasi-Experimental Pilot Study with Children. *Int J Environ Res Public Health*;15(6):1098, 2018.

OLIVEIRA, M. M. S.; VELASQUES, B. B. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância – Uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. *Latin American Journal of Science Education*, 2020.

PROFICE, C. *Crianças e Natureza, Reconectar é preciso*. São Paulo: Panroga, 2016.

TAYLOR, A. F. and KUO, F. E. Could Exposure to Everyday Green Spaces Help Treat ADHD? Evidence from Children’s Play Settings. *Applied Psychology: Health And Well-Being*,3 (3), 281–303, 2011.

TIRIBA, L. Criança, natureza e educação infantil. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito a alegria. Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v 22 . 44, n. 2, e88370, 2019.

TIRIBA, L; BARROS, M. I. A. Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza. 2°. Ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

VIGOTSKI, L.S. Imaginação e Criação na Infância. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigostki. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Quarta Aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, n. 21, v. 4, p. 681-701, 2010.

# Capítulo 16

# **O EXOSSISTEMA COMO DESENCADEADOR DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Ielson José dos Santos  
Marta Baggio Bippus  
Afonso Antonio Machado**

## **Introdução**

Lidar com as emoções é sempre difícil. Quando esse trato está relacionado a crianças, essa dificuldade é ainda maior. Em tempos de pandemia, nossas emoções foram postas à prova e aprendemos, de certa maneira, a lidar com elas. Nas crianças (sujeitos em formação, em desenvolvimento e vulneráveis), os sentimentos foram aflorados e externalizados de diferentes maneiras. Muitos foram acometidos com estresse, ansiedade e irritabilidade (RODRIGUES, 2020).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (1996) proposta por Urie Bronfenbrenner (psicólogo de origem russa radicado nos Estados Unidos) nos traz o contexto como elemento capaz de afetar o sujeito e ser afetado por aqueles que com ele interagem. Nesse sentido, o autor entende o ambiente como ecológico e cheio de estruturas que estão interligadas e/ou encaixadas de forma que o que está contido em uma estrutura pode conter na outra. Tem-se dessa maneira, a interdependência do indivíduo ao contexto. O objetivo do nosso trabalho foi evidenciar como o exossistema desencadeia emoções em crianças

Dessa forma, estabelece-se os contextos (estruturas) de desenvolvimento a saber: micro-, meso-, exo- e macrossistema. Faremos uma breve descrição de acordo com Bronfenbrenner (1996) de cada um deles para entender como estes estão inter-relacionados.

O microsistema diz respeito às interações face a face que podem ser estabelecidas facilmente pelo indivíduo em formação em ambientes como a família, por exemplo. Nessas interações, os indivíduos em formação estabelecem relações interpessoais muito próximas que influenciam, segundo o autor, seu desenvolvimento psicológico.

O mesossistema, por sua vez, está relacionado a mais de um sistema. Nele, podemos entender que existe uma inter-relação de vários ambientes que contribuem para o desenvolvimento durante um período da vida do sujeito em desenvolvimento.

No exossistema, o sujeito em formação, no caso de nosso estudo a criança, tem o contato com um ou mais ambientes que não condiz com sua rotina diária, no qual podemos

citar como exemplo, o trabalho dos pais. Por fim, o macrosistema irá trazer elementos relacionados a valores, questões culturais, hábitos e estilos de vida intrinsecamente conectados a outros subsistemas, como aponta Bronfenbrenner (1996). Essas quatro estruturas inter-relacionadas compõem o ambiente do sujeito em formação e apontam para uma relação de interdependência do indivíduo com o contexto de acordo com o autor.

Destas estruturas, destacamos o exossistema como elemento capaz de desencadear emoções nos indivíduos em desenvolvimento, pois os expõem a ambientes aos quais não fazem parte enquanto sujeitos ativos, portanto são afetados e capazes de afetar. Sendo esta situação preocupante, uma vez que a carga emocional presente nos indivíduos em formação é muito grande e uma má compreensão desse contexto pode prejudicar o desenvolvimento das crianças.

### **Relato de experiência**

A produção de conhecimento perpassa, antes de mais nada, pelas relações culturais que o sujeito estabelece com os outros sujeitos e com o mundo. Além disso é importante destacar que o desenvolvimento humano também está atrelado a esses aspectos e que o sujeito em desenvolvimento “se apropria da cultura a partir da atividade social que realiza; nesse processo, as funções psíquicas se desenvolvem e se requalificam, adquirindo novas estruturas, instituindo-se como funções psíquicas superiores” (BATISTA, 2022, p.3)

Nesse sentido conforme apontado por Ciarallo (2019, p.8):

O conhecimento armazenado que uma sociedade agrega é parte da cultura, é constitutivo da lente a partir da qual vemos a realidade envolvente. A

moderna cultura ocidental, por sua vez, permitiu que um tipo de conhecimento bastante peculiar fizesse parte dessa nossa lente e nela ocupasse um lugar importante. Refiro-me ao conhecimento científico, ao conhecimento proveniente da pesquisa acadêmica.

Fruto de uma prática coletiva e produto da cultura de um povo, o conhecimento transpassa várias camadas da realidade que o envolve. Logo, carrega consigo elementos de subjetividade que são arraigados na produção acadêmica e critérios de cientificidade precisam ser estabelecidos. Ciarallo (2019) apresenta três desses critérios de cientificidade que precisamos considerar para a produção acadêmica, são eles: a coerência, a consistência e a objetivação.

No que diz respeito à coerência, é importante destacar que “uma pesquisa, precisa conter uma lógica interna. Cada elemento constitutivo do conhecimento articulado nesse contexto precisa estar bem posicionado no conjunto das atividades e na composição do texto produzido” (CIARALLO, 2019, p.23). Em relação à consistência, o trabalho científico precisa, antes de mais nada, estar atrelado ao saber acadêmico-científico, devendo de certa forma proporcionar consistência e buscar profundidade (CIARALLO, 2019).

Por fim, a objetivação “refere-se à necessidade que têm os sujeitos ativos da produção do saber acadêmico-científico de manter uma visão crítica da realidade humana e social sob análise” (CIARALLO, 2019, p.24). O autor, também, salienta que todo o conhecimento produzido sobre uma dada realidade não condiz com o real, sendo este fruto de uma interpretação (CIARALLO, 2019) visto que

O desafio, portanto, consiste na prática constante da objetivação, sem aniquilar a subjetividade, o que se começa a fazer rejeitando a noção de uma total separação entre o sujeito que conhece e aquilo que se quer conhecer. Na verdade, as especificidades das relações que têm os indivíduos com as coisas que estudam, especificidades que são constituídas ao longo de suas histórias de vida particulares, desempenham um papel fundamental a fim de que

se estabeleçam condições favoráveis à construção coletiva do saber acadêmico. Essas especificidades são, portanto, matéria prima da construção do saber, e não algo com o qual se rompe para, somente depois, iniciar a construção do conhecimento (CIARALLO, 2019, p.26).

Dessa maneira, apresentamos o Relato de Experiência (RE) como possibilidade de divulgação científica, tendo em vista que esse gênero é pouco explorado enquanto modalidade crítico-reflexiva (MUSSI, 2021). Para Mussi (2021, p.65), o RE “trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”. Sendo assim, o trabalho com esse tipo de texto contribui não só para a divulgação de conhecimento científico, como também no processo formativo universitário e na formação contínua para docentes, uma vez que aprendemos com a prática e experiência do outro.

O relato que apresentamos a seguir discorre sobre a alteração da rotina de uma sala de aula da rede pública de ensino do Vale do Paraíba. A observação ocorreu entre meados dos meses de maio e junho do ano de 2022, em uma turma do ensino fundamental I, abrangendo crianças na faixa etária entre os 8 e 9 anos de idade.

A observação ocorreu de forma espontânea e, de acordo com Vianna (2003, p.48) uma observação realizada em aula é considerada naturalista, pois tem-se o ambiente natural em que se dá a observação, portanto não há manipulação, modificação ou limitação dos participantes.

A professora da turma relatou o comportamento de 4 crianças que, em dias e momentos distintos, externam durante a aula um cansaço intenso, assim como crises de ansiedade, irritação e intolerância aos pedidos para realização de atividades em sala de aula. Todos esses comportamentos e sentimentos aflorados culminaram em explosões de choro.

Indagadas pela professora, as crianças disseram que estavam cansadas, pois já haviam realizados muitas outras atividades com seus pais como, por exemplo, idas a consultas médicas, supermercados, a casa da avó ou ao trabalho para deixar a mãe, para só então, serem deixadas na escola. Como não sabiam externalizar o que as estava incomodando e causando sofrimento,

as crianças tinham como única válvula de escape o choro. Foi preciso ter a descrição do fenômeno, vivenciado por elas, para que a professora em questão pudesse compreender o contexto ao qual seus alunos estavam expostos e, conseqüentemente, repercutiam em sua sala de aula em forma de sentimentos que eram externalizados pelas crianças de diferentes maneiras.

À medida que o fenômeno é descrito e o contexto evidenciado, Mussi et al (2022, p. 71) destacam a presença de 4 tipos de descrição no RE sendo elas: descrição informativa “caracteriza o cenário de estudo por meio dos aspectos elencados”, descrição referenciada “necessita de fundamentação, está condicionada em obras científicas”, descrição dialogada “abriga comentários sobre o significado dos resultados, comparação com outros achados de pesquisa e posição do autor”. Por fim, a descrição crítica “refere-se a uma análise reflexiva do trabalho”.

Ao passo que a descrição crítica refere-se a uma análise reflexiva, a “autocrítica é necessária para o alcance da criticidade” (FREIRE, 2006 apud MUSSI et al, 2021, p. 72). Assim como para a transformação da prática docente por meio da análise reflexiva e do movimento de:



Fonte: autor da pesquisa

Esse movimento, fez com que a professora em questão pudesse intervir de forma assertiva em sua sala de aula, compreendendo o que estava interferindo na rotina de seus alunos. E de tal forma que, evidenciou-se o ambiente externo à sala de aula como elemento prejudicial ao bom andamento das atividades escolares. Isso posto, descreveremos na próxima seção como o ambiente externo pode exercer influência e afetar o desenvolvimento das crianças em sala de aula.

## **A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano na perspectiva de Urie Bronfenbrenner.**

Como já tratado na seção anterior deste trabalho, tanto a produção de conhecimento quanto o desenvolvimento dos sujeitos em si, estão atrelados com as relações que este estabelece com o meio e com os demais sujeitos do grupo ao qual está fazendo parte. Bronfenbrenner (1996) compreende o ambiente como ecológico, portanto, em se tratando de desenvolvimento, é importante destacar que o sujeito tanto pode afetar o ambiente com o qual interage, como também, pode por ele ser afetado.

Em seus estudos, Bronfenbrenner (1996, p.5) diz que “o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra”. Isso significa que todas as nossas interações/ações influenciam e são influenciadas por todas essas estruturas encaixadas. Outra forma de exemplificar, seria pensar essas estruturas como se fossem ambientes, uma sala de aula, uma sala de casa, uma biblioteca, enfim, espaços nos quais podemos fazer parte e/ou interagir no dia a dia. Além dessas estruturas já citadas, também, é importante apontar que ambientes alheios ao convívio do sujeito podem afetar profundamente seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Para compreendermos melhor essa questão, apresentamos os contextos de desenvolvimento propostos por Bronfenbrenner (1996) sendo eles, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Conforme apontado pelo autor, o microsistema diz respeito a interações que o sujeito realiza face a face, logo, são interações facilmente concretizadas em ambientes como a escola, a casa, a universidade etc (BRONFENBRENNER, 1996, p. 19).

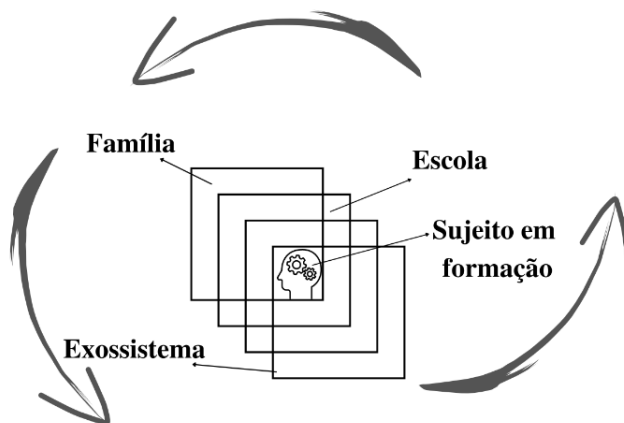
À medida que o sujeito estabelece inter-relações com dois ambientes ou mais como, por exemplo, na família, na igreja, na escola, ele está, na verdade, dando forma a um mesossistema. O mesossistema “ é formado ou ampliado, sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente”(BRONFENBRENNER, 1996, p.21).

Tanto no microsistema, quanto no mesossistema, o sujeito (em desenvolvimento) de alguma maneira estabeleceu relação ou inter-relações diretas com o contexto, para que dessa forma pudesse se desenvolver. Em



contrapartida, para o nosso trabalho, chamamos a atenção para o exossistema. Tendo em vista que esse contexto de desenvolvimento é o que melhor expressa os impactos causados no desenvolvimento das crianças integrantes do relato apresentado neste trabalho.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o exossistema está intrinsecamente ligado a um ou mais ambientes dos quais o sujeito não faz parte ativamente. Para o autor, o exossistema “se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). Conforme notamos na ilustração abaixo:



**Interdependencia ↔ Indivíduo ↔ Contexto**

Fonte: autor da pesquisa

Neste cenário, temos fortemente evidenciado nas pessoas em desenvolvimento, no nosso caso as crianças, que contextos alheios ao seu convívio estavam interferindo diretamente em suas ações e atividades diárias, o que sem sombra de dúvidas foi possível perceber com a desestabilização das crianças em seu ambiente natural que é a sala de aula.

Finalmente, o último contexto apresentado pelo autor diz respeito ao macrossistema. No macrossistema, o autor se “refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível de subcultura ou da cultura como um todo”. (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). Trata-se na verdade, de questões relacionadas ao “ser social” dentro de uma determinada cultura onde é possível por meio de sua atuação externalizar valores, crenças, formas de viver características de uma sociedade.

Para que possamos dar continuidade às questões relacionadas ao exossistema e seus impactos no desenvolvimento, propomos estabelecer uma relação entre este e as emoções.

### **O exossistema e as emoções**

Ao tomarmos por base o princípio de que o exossistema está intimamente ligado às questões externas ao sujeito em desenvolvimento, podemos facilmente perceber o quanto essas questões podem afetar emocionalmente os indivíduos que a essas situações são expostos. Principalmente, em se tratando de indivíduos em desenvolvimento/formação como as crianças, o que as torna incapazes de comunicar seus sentimentos como os adultos (IMRAN et al, 2020, p. 2). Sendo essa in experiência um gatilho que pode desencadear inúmeros efeitos negativos como por exemplo, estresse, ansiedade e irritabilidade (RODRIGUES, 2020).

De acordo com Vigotski (1998) a vida emocional está fortemente ligada à esfera cognitiva do pensamento, cuja força motriz é a imaginação. Sendo assim, aspectos emocionais negativos devem ser observados cuidadosamente para não interferir no desenvolvimento cognitivo do sujeito em formação. Ainda segundo Vigotski (1997), as emoções podem ser consideradas epifenômenos, portanto, funções psicológicas que são passíveis de desenvolvimento sendo apresentadas distintamente em crianças e adultos.

Para Smirnov (1969), as emoções são capazes de ditar a forma como nós lidamos com as coisas às quais somos expostos. Dessa maneira, para Vigotski (2003, p.131) as emoções são reações a estímulos aos quais o indivíduo é exposto. Para o autor, o sentimento nunca aparece por si só, ele estará sempre antecedido por um estímulo, sendo portanto, o reflexo, uma resposta.

**Segundo Leontiev (2001, p. 60):**

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação.

Lembrando que, em se tratando de crianças, muitas vezes essas emoções são incompreendidas e externalizadas de diferentes formas (agressividade, estresse, ansiedade etc) em suma, ao tratarmos de desenvolvimento sempre estaremos lidando com diferentes contextos nos quais o micro-, o meso-, e o exo- sistemas farão parte de forma a contribuir para o desenvolvimento de todos os envolvidos.

### **Método**

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa-descritiva tendo como técnica de coleta de dados o relato de experiência a partir da observação em sala de aula feita por uma professora do Ensino Fundamental. Logo, seu viés qualitativo diz respeito ao seu caráter construtivo-interpretativo e descritivo, uma vez que tentamos descrever as características do fenômeno estudado (GONZÁLEZ REY, 2001).

Em se tratando de uma observação Lüdke e André (1986) afirmam que:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador (p.25)

É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem

diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (p.25).

Assim, é preciso saber “o quê” e “como” o observador irá desenvolver seu trabalho em campo. Uma vez que a amostra, partiu da observação em sala de aula, focou no comportamento de 4 crianças do Ensino Fundamental de uma escola pública em São Paulo. O relato de experiência da professora regente ocorreu um ano após o fim do isolamento imposto pela pandemia da COVID-19 e o retorno das crianças para o ensino presencial, embasou-se em episódios ocorridos dentro de sala de aula, portanto, traz uma observação naturalista feita em um ambiente natural sem manipulação ou inibição do comportamento dos seus envolvidos (VIANA, 2003).

### **Reflexões acerca do relato de experiência e da prática docente**

Tendo em vista que o RE apresentado neste trabalho traz um viés crítico-reflexivo como apontado por (MUSSI, 2021), pois apresenta de forma natural e espontânea uma vivência em sala de aula. Também é importante destacar a relevância do caráter formativo que o gênero RE tem, pois é capaz de expressar por meio da escrita vivências de diferentes temáticas que corroboram com o aprimoramento e análise crítico-reflexiva de todos os sujeitos que a ela tenham acesso. Visto que, em um primeiro momento, o RE pretende trazer uma descrição da experiência vivida cujo teor caracteriza-se como “experiência próxima” sendo, em um segundo momento, para o leitor uma “experiência distante” (MUSSI, 2021).

Ao passo que, o RE se torna objeto crítico-reflexivo capaz de contribuir de forma assertiva na formação profissional de educadores, pois possibilita ao envolvido, por meio da “experiência distante” enxergar em sua prática, elementos que corroborem para uma análise reflexiva, posto que a “autocrítica é necessária para o alcance da criticidade” (FREIRE, 2006 apud MUSSI et al, 2021 p. 72). Assim, o movimento de Ação-Reflexão-

Ação culmina no desenvolvimento do conhecimento e aprimoramento da prática docente.

De tal forma que a observação relatada pela professora no RE evidenciou elementos significativos da rotina e, também, particularidades que de alguma forma podem alterar de forma drástica ou repentinamente o desenvolvimento da prática pedagógica, bem como o desenvolvimento das crianças em questão, pois evidenciou-se que as crianças, ao menos deveriam ser assim, apesar de fazerem parte de sociedades movidas pelas forças produtivas não fazem parte desse trabalho produtivo. Porém, completa Batista et al. (2022): “No entanto, as relações sociais continuam a criar na criança a necessidade de participar e estar inserida nas atividades dos adultos, de compreender as relações sociais estabelecidas na esfera produtiva interdita à infância.”

Portanto, “as reações emocionais expressam-se no corpo, na fala e no pensamento de modo intenso e profundo, mas circunstancial, ao passo que os sentimentos têm caráter mais prolongado e constante (MARTINS E CARVALHO apud BATISTA et al., 2022) o que coloca em destaque que as vivências no interior das condições concretas de vida (escola, casa, etc) são determinantes para a formação dos processos emocionais na criança e podem interferir diretamente em seu desenvolvimento, assim como, exigem do professor um olhar atento para que sua prática pedagógica seja sempre ressignificada.

Visto que a prática pedagógica exige do professor uma intencionalidade, logo suas ações estão pautadas em mediações a serem realizadas com seus alunos e o objeto de conhecimento em questão. E quando algo externo interfere nessa na rotina da sala de aula há, portanto, uma quebra na rotina da sala de aula, conseqüentemente, um comprometimento da prática docente, cabendo ao professor realizar a ação necessária para o bom andamento da aula pois, para Franco (2016)

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta

é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Nesse sentido, uma prática pedagógica crítica e reflexiva sempre será capaz de garantir uma “ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (FRANCO, 2016, p. 3)” de tal forma que o professor esteja sempre disposto a perceber as nuances que, por muitas vezes, abarcam sua rotina automaticamente.

Não fosse esse olhar atento do professor, nem a prática pedagógica e nem o desenvolvimento dessas crianças teria sido impactado de forma assertiva. Talvez, os sentimentos externalizados pelas crianças seriam encarados como birra, manha ou indisciplina e, portanto, não haveria espaço para reflexão e renovação.

Retomando a colocação de Vigotski (2003) no que diz respeito às emoções enquanto reações a estímulos aos quais o indivíduo é exposto, as crianças apontadas neste RE deram como resposta a esses estímulos diversos sentimentos aflorados e externalizados durante as aulas, logo:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p. 9)

Assim, fica evidente o quanto os ambientes internos e externos podem interferir no desenvolvimento humano, por isso é necessário que o professor tenha um olhar atento para todos aspectos, dos quais destacamos os sociais, culturais e os emocionais, uma vez que acreditamos que esses envolvem e interferem na prática pedagógica. Uma vez que

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis (FRANCO, 2016, p.11)

De forma que, ressignificar a prática docente por meio de uma ação-reflexão-ação, é de suma importância para que o professor possa lidar de forma efetiva com esses aspectos citados. pois conforme aponta Franco (2016, p.10), “Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas”. Ainda de acordo com Franco, quando o professor faz uso da prática pedagógica com fim emancipatório, ele está de certa forma considerando “a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (2016, p.10).

Ao passo que uma ação reflexiva pode transformar tanto teoria quanto prática quando é posto ao professor

A compreensão das emoções como produto da evolução das espécies e base da esfera afetiva-emocional da atividade humana, estreitamente vinculadas às sensações e à satisfação de necessidades de ordem orgânica, ao passo que os sentimentos são entendidos como formações afetivas que surgem e modificam-se no curso do desenvolvimento histórico da humanidade, na dependência das condições de vida do homem, de suas relações e necessidades. (BATISTA et al. 2022 apud TASSONI; LEITE, 2011, p. 80)

Trata-se na verdade de uma condição natural da evolução do ser enquanto sujeito que afeta e é afetado pelos contextos aos quais interagem no dia a dia. Sendo que “as reações emocionais despontam da relação imediata sujeito-objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito” (MARTINS et al, 2017, p.10), posto que as tais emoções estão de certa forma ligadas a fenômenos orgânicos e, portanto, uma reação do sujeito enquanto ser social e histórico (MACHADO, 2011)

Portanto, “as situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração da situação educativa” (FRANCO, 2016, p.13-14). Nesse caso, tanto professor quanto aluno saem ganhando, pois há a oportunidade de refletir sobre a realidade assim como seus impactos no devir.

### **Considerações finais**

Como apresentado ao longo do trabalho, as emoções são estados complexos e têm um papel fundamental para a saúde mental das crianças, de forma que quanto melhor forem abordadas, construídas e demonstradas essas emoções, melhor seu impacto na qualidade de vidas dessas crianças quando adultas. Também é importante lembrar que muitas crianças sofreram com o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, isso fez com que essas emoções fossem colocadas à prova.

Outro ponto abordado foi a responsabilidade direta dos pais, os quais convivem diariamente com essas crianças e poderiam oferecer-lhes melhor orientação emocional sobre os contextos vivenciados por eles. Assim, como não expor constantemente as crianças aos ambientes que não fazem parte de sua rotina diária, pois essa ação acaba acarretando, como constatado em nosso trabalho, uma sobrecarga emocional às crianças.

Por conseguinte, evidenciamos que essa sobrecarga emocional impactou substancialmente a rotina diária dessas crianças e por não conseguirem compreender o que estava acontecendo foi possível perceber reações como isolamento, o desenvolvimento de transtornos como ansiedade, condutas antissociais, e outros distúrbios de comportamento. Para Del Prette



(2013) é importante que a criança seja estimulada de forma a garantir um repertório variado cujas habilidades emocionais e o autocontrole sejam privilegiados e dessa maneira contribuam para a aprendizagem de lidar com os próprios sentimentos.

Na descrição, por exemplo, da professora quando relatou o comportamento das 4 crianças que, em dias e momentos distintos, as quais externam, durante a aula, um cansaço intenso, assim como crises de ansiedade, irritação e intolerância aos pedidos para realização de atividades em sala de aula. Todos esses comportamentos e sentimentos aflorados culminaram em explosões de choro.

Todo esse cansaço e demais distúrbios apresentados pelas crianças, resultam de muitas outras atividades realizadas com seus pais, tarefas rotineiras da família, que aconteciam antes da criança ser deixada na escola, o que causava todo esse sofrimento com o que Bronfenbrenner (1996) chama de interdependência do indivíduo ao contexto e ficando evidente a relação entre o exossistema (contato com um ou mais ambientes) que não condiz com a rotina diária da criança como força motriz capaz de desencadear emoções em crianças que se são observadas e tratadas corretamente podem interferir de forma negativa no desenvolvimento desses sujeitos em formação.

Por outro lado, enquanto que para as crianças o exossistema pode apresentar consequências negativas quando não bem observadas a forma como elas são expostas, para o professor esse mesmo ecossistema trouxe à tona um desequilíbrio em sua rotina e conseqüentemente, o fez rever sua prática.

O professor precisou observar a importância da compreensão do fenômeno descrito, assim como o contexto evidenciado para, então, transformar a sua prática pedagógica. E, na forma de RE (relato de experiência), apresentar essa vivência como um instrumento rico e capaz de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica de outros professores. O ato reflexivo ao qual a professora do relato foi exposta lhe permitiu ser intervir de forma assertiva em sua sala de aula, compreendendo o que estava interferindo na rotina de seus alunos. O que de certa forma lhe deu subsídios para que esse tema fosse abordado e trabalhado com os pais das crianças de sua turma. Por isso é importante que o professor tenha clareza de que:

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/ superações entre mundo e vida. (FRANCO, 2016, p. 17)

Isso significa dizer, também, que essas mediações estão atreladas aos com diferentes contextos nos quais o micro-, o meso-, e o exo- sistemas fazem parte e ajudam a contribuir no desenvolvimento de todos os envolvidos. É impossível desvincular o sujeito dos contextos, uma vez que “o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações recíprocas entre um organismo humano em evolução e os objetos em seu ambiente imediato” Bronfenbrenner (1996). Uma vez que, quando nos referimos ao exossistema e suas implicações no desenvolvimento humano é importante compreender

[...] a operação do exossistema como um contexto que influencia o desenvolvimento é necessário estabelecer uma sequência causal envolvendo pelo menos duas etapas: a primeira conectando eventos no ambiente externo aos processos que estão ocorrendo no microssistema da pessoa em desenvolvimento, e a segunda ligado aos processos do microssistema às mudanças desenvolvimentais numa pessoa dentro daquele ambiente. A sequência causal também pode se dar na direção oposta. A pessoa em desenvolvimento também pode acionar processos dentro do microssistema que têm reverberações em locais distantes. Em qualquer caso, deve ser demonstrado que ocorreu uma sequência de dois estágios. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 182)

Por isso é importante destacar a importância do contexto no desenvolvimento humano, assim como, fortalecer o cuidado com os aspectos

emocionais que podem interferir no desenvolvimento cognitivo do sujeito em formação. Isso porque, quando observado alguma alteração no comportamento diário da criança e intervenções pontuais no cuidado são realizadas, a criança aprende a lidar de forma positiva aos estímulos externos aos quais é exposta. E “sempre que uma pessoa em um ambiente presta atenção às atividades de uma outra pessoa, ou delas participa, existe uma relação. Sendo esta condição mínima para origem a uma díade” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46) Ainda nessa perspectiva, o autor destaca que

a díade é importante para o desenvolvimento em dois aspectos. Primeiro, ela por si só constitui um contexto crítico para o desenvolvimento. Segundo ela serve como bloco construtor básico do microsistema, possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 47)

Isso posto, favorece, portanto, o desenvolvimento em vários aspectos, desde que sejam observadas e/ou levadas em consideração como fator importantíssimo para o desenvolvimento de ambos, no caso do RE apresentado, professor e aluno. Tendo em vista que isso só será possível se o professor primar pelo desenvolvimento de “consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva” (FRANCO, 2016, p. 15).

## Referências

Batista, Jéssica Bispo, Pasqualini, Juliana Campregher e Magalhães, Giselle Modé. Estudo sobre Emoções e Sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade** [online]. 2022, v. 47 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01> <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs02>> .Epub 16 Maio 2022. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116927vs01>.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CIARALLO, G. Caminhos da produção do saber acadêmico-científico: características, planejamento e estruturação do trabalho acadêmico. Brasília: UniCEUB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/prefix/13676/1/EBOOK%20CAMINHOS%20DA%20PRODUCAO%20DO%20SABER%20ACADEMICO-CIENTIFICO.pdf>

Del Prette, Z.; & Del Prette, A. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância**: Teoria e Prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247, pp. 534-551. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>

GONZÁLEZ REY, F.L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 13, 2º sem. 2001, pp.9-15.

IMRAN, N., ZESHAN, M., & PERVAIZ, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(COVID19-S4). Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7306970/>

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. P. 59-83.

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

MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, B. A ATIVIDADE HUMANA COMO UNIDADE AFETIVO-COGNITIVA: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 4, p. 699-710, 6 jan. 2017.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis*

Educacional, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>

RODRIGUES, J. V. dos S.; LINS, A. C. A. de A. Possible impacts caused by the COVID-19 pandemic on children's mental health and the role of parents in this scenario. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e793986533, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.6533

SMIRNOV, A. A. Las emociones y los sentimientos. In A. A. Smirnov, Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L., Tieplov, B. M. *Psicologia* (pp. 355-381). México: Editorial Grijalbo S. A. 1969.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L.S.. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 1997.

# **Currículo dos autores**

## **Apresentação dos autores**

**Afonso Antonio Machado ???**

### **Ana Laura Batista**

Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia. Aperfeiçoamento em Atendimento à Queixa Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP. Realiza grupos de estudos e supervisões no campo da psicanálise winnicottiana. Psicóloga clínica em consultório particular e presta serviços ao Programa de Acolhimento no Instituto de Física da USP desde 2019. Compõe o Fórum Permanente de Saúde Mental na USP.

*E-mail: anabatistalaura@gmail.com*

### **Ana Marla Moreira Lima.**

Psicóloga especialista em Teoria Psicanalítica, em Psicologia Hospitalar e em Psicopedagogia, com aperfeiçoamento em Psicobiologia, em Psicologia do Desenvolvimento e em Alfabetização e Letramento. Atua como supervisora de estágio profissionalizante em Psicologia e como preceptora em Programa de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde. Realiza atendimentos a crianças, adolescentes e famílias.

*E-mail: anamarla.psi.br@gmail.com*

### **André Perussi Salina.**

Psicólogo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicologia e Educação pela Universidade Paulista. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP - Bauru. Atualmente atua como psicólogo clínico no atendimento de homens adultos.

*E-mail: andre.perussi.s@gmail.com*

### **Andréia Alves Teixeira**

Psicóloga. Pedagoga. Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela FSP/ USP. Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar - IP/USP. Na educação desde 1994, atuando com queixa escolar em Taboão da Serra/SP. Compõe o Grupo Sankofa - Pedagogia Antirracista e Programa Elo - saúde mental nas escolas. Coordena grupo de estudos em Educação Antirracista. Co-fundadora e editora da Revista Científica Pathos. Membro do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE).

*E-mail: andreipsi07@gmail.com*

### **Augusto da Silva Ferreira**

Psicólogo formado pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Pós-graduado em Educação Especial (UniBF); Psicopedagogia, Neuropsicologia e Psicologia Escolar e Educacional (Faculdade Iguazu). Psicólogo Escolar na rede municipal de educação de Paraisópolis-MG. Professor de Psicologia e Saúde Mental da FEP-Paraisópolis. Psicólogo Coordenador do CCGR - Centro de Convivência de Gonçalves em REDE

*E-mail: psiaugustosf@gmail.com*

### **Beatriz de Paula Souza**

Psicóloga e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP -, onde coordena o Serviço de Orientação à Queixa Escolar do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – OQE/LIEPPE. Organizadora do Portal da Orientação à Queixa Escolar. Participante do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE.

*E-mail: biapsico@uol.com.br*

### **Beatriz Ferreira Trindade**

Graduanda pelo Instituto de Psicologia da USP - IPUSP. Coautora de “Educação, Infâncias e Natureza”. Foi pesquisadora bolsista no projeto de pesquisa “Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza” do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE - do Instituto de Psicologia da USP em parceria com o Instituto Alana.

*E-mail: bftrindade@usp.br*

### **Camila Sanches Guaragna.**

Psicóloga pela UNESP/Bauru. Mestranda no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da USP, com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2022/01950-1. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE).

*E-mail: camila.sguaragna@gmail.com*

### **Christiane Jacqueline Magaly Ramos**

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Mestrado em Psicologia pela Universidade São Marcos, Especialização em Psicologia e Educação pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Psicóloga pela Universidade São Marcos. Realizou estágio de investigação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade do Porto – Portugal. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE-USP, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e La Sociedad Interamericana de Psicologia - SIP.



*E-mail: christianeramos@alumni.usp.br*

**Clara de Oliveira Buonicore**

Psicóloga pela USP e pós-graduanda em Psicologia Escolar e da Educação pela PUC-RS. Foi pesquisadora bolsista no projeto de pesquisa “Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza” do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE - do Instituto de Psicologia da USP em parceria com o Instituto Alana.

*E-mail: clarabuonicore@usp.br*

**Cristiane Carvalho da Silva**

Licenciatura Plena Pedagogia pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE, Formação em Psicologia pela Universidade Paulista – UNIP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Psicóloga Escolar na equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, na Diretoria Regional de Educação – DRE Freguesia/Brasilândia nesta mesma Rede.

*E-mail: cristiane\_carvalho@sme.prefeitura.sp.gov.br*

**Cristiane de Lima**

Psicóloga pela FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas. Participante do Coletivo Teia Acolhida. Co-fundadora da Coletiva Brincantes Urbanas e da Biblioteca Comunitária Djeanne Firmino. Integra as redes LiteraSampa e a RNBC - Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias.

*E-mail: cristiane.lima.0707@gmail.com*

**Danile Caetano da Silva Teixeira**

Psicóloga pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP. Pedagoga pela UNICID - Universidade Cidade de São Paulo. Ex-professora da Escola Ágora, participante da comunidade de famílias da Casa Redonda e membro do projeto social Escola Rural Dendê da Serra.

*E-mail: danilectpsiescolar@gmail.com*

**Débora Bortolotti Muller**

Cursa graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Atualmente, é bolsista do Programa Unificado de Bolsas da USP no projeto “Enraizamento e fomento à participação entre estudantes do Instituto de Psicologia da USP”.

*E-mail: debora.muller@usp.br*

**Diego Miorini Sobral da Costa**

Psicólogo pelo Centro Universitário Fundação Santo André, aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Passagem pela Fundação Criança de São Bernardo do Campo e atendimentos em consultório particular.

*E-mail: miorini\_@outlook.com*

**Fauston Negreiros ???**

**Gabriela Anastacia Aroucha Leitão**

Graduada em Pedagogia e especialista em Dificuldades de Aprendizagem pela UERJ. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal do Rio de Janeiro desde 2011, atua em turmas de Pré-Escola.

*E-mail: gabriela.anastacia1@gmail.com*

**Giselle Bedani de Oliveira Dixon**

Psicóloga pela Unisal - Universidade Salesiana de Lorena. Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro afiliada do Instituto Winnicott de São Paulo. Atuou como psicóloga escolar na rede municipal de Guaratinguetá e em consultório particular.

*E-mail: gi\_dixon@yahoo.com.br*

**Gustavo Martineli Massola**

Professor associado do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. É vice-diretor do IPUSP e coordena o GT de Psicologia Ambiental da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP)

*E-mail: gustavomassola@usp.br*

**Ielson José dos Santos ???**

**Irene Akamine Saito**

Nutricionista com mestrado e graduação na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Trabalha como nutricionista hospitalar na Divisão de Nutrição e Dietética do Hospital Universitário da Universidade de São Paulo na Clínica Pediátrica, Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica e Neonatal e na Clínica Médica.

*E-mail: ireneas@usp.br*

**Isabel Cristina Lopes ???**

**Islene Mendes**

Cursa graduação em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Participou

como bolsista do Programa Unificado de Bolsas da USP nos projetos “Atendimento à população de rua: contribuindo para a formação de profissionais junto à Defensoria Pública do Estado de São Paulo” e “Práticas de treinamento didático-pedagógica com ênfase no ensino à distância ou presencial”. Atualmente, é bolsista no projeto “Enraizamento e fomento à participação entre estudantes do Instituto de Psicologia da USP”.

*E-mail: islene.mendes@usp.br*

### **Ivone Nunes da Silva Santa**

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo, possui graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (2013), especialista em Pedagogia curativa e Terapia Social pela Associação Brasileira de Medicina Antroposófica p/ seção Médica do Goetheanum Suíça (1995). Pesquisadora do Hospital Universitário.

*E-mail: ivonesanta@gmail.com*

### **João Ricardo Teixeira Leite de Souza**

Psicólogo clínico e educacional, professor e supervisor de estágios no curso de Graduação em Psicologia da Universidade Anhembi Morumbi. Mestre em Psicologia pela PUC-SP e doutorando em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Egresso do Curso de Orientação à Queixa Escolar no Instituto de Psicologia da USP e membro do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE).

*E-mail: joaoricardotls@hotmail.com*

### **José Augusto Araújo**

Psicólogo pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - UNIFAE. Pós graduando em Humanidades: ciência, cultura e sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Aperfeiçoamento em Orientação à Queixa Escolar pelo IPUSP. Psicólogo em Espírito Santo do Pinhal -SP em dispositivos referenciados ao SUS e ao SUAS e em consultório particular.

*E-mail: augustoaraujo.j@outlook.com*

### **Karin Emília Rogenski**

Doutora em Ciências pela EE-USP, Mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Especialista em Administração Hospitalar pelo Inst. de Pesquisas Hospitalares e Estomaterapia pela Unitau. Tutora do programa de Residência de Enfermagem da saúde da Criança e do Adolescente da EE-USP.

*E-mail: kaemilia@gmail.com*

### **Laura Villares de Freitas**

Psicóloga e professora-sênior no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; livre-docente (2019), com mestrado (1987) e doutorado (1995) em Psicologia Clínica pela USP. Membro-analista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica desde 1988, onde trabalha na formação de analistas. Atua em psicoterapia individual

e coordena grupos vivenciais, de estudos e de supervisão clínica. É membro-analista da International Association for Analytical Psychology.

*E-mail: lauvfrei@gmail.com*

### **Lea Tiriba**

Professora da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Arte/NiNA/UNIRIO.

*E-mail: leatiriba@gmail.com*

### **Luis Eduardo Pagani André**

Graduando pelo Instituto de Psicologia da USP - IPUSP. Coautor de “Educação, Infâncias e Natureza”. Foi pesquisador bolsista no projeto de pesquisa “Mapeamento de escolas de ensino fundamental com atividades escolares ao ar livre e em contato com a natureza” do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE - do Instituto de Psicologia da USP em parceria com o Instituto Alana.

*E-mail: luisandre63@usp.br*

### **Maria de Fátima Alves de Oliveira**

Doutora em Ensino em Biociências e Saúde (PGEBS/IOC/FIOCRUZ), docente do PGEBS/IOC/FIOCRUZ, integrante do Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental (LAPSA/FIOCRUZ).

*E-mail: bio\_alves@yahoo.com.br*

### **Maria Lucia Barbosa Maia dos Santos**

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo, Bacharel em Enfermagem pela Universidade Nove de Julho desde 2009, Especialista em Administração Hospitalar desde 2011 pela Universidade Nove de Julho e em Terapia Intensiva Pediátrica desde 2013 pelo Instituto da criança e Escola de Educação Permanente do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

*E-mail: maria.maia@hc.fm.usp.br*

### **Maria Paula G. Guimarães Twiaschor**

Psicóloga - PUC-SP, mestre em Educação: História, Política, Sociedade - PUC-SP. Formadora e coordenadora pedagógica em projetos de formação de Professores, Coordenadores, Diretores e Gestores da Rede Pública nos Institutos Avisa lá e Comunidade Educativa CEDAC. Psicóloga clínica - Atendimento integrado a crianças e adolescentes que enfrentam impasses escolares, sua família e a escola.

*E-mail: mpaulatw@hotmail.com*

### **Marilene Proença R. de Souza**

Professora Titular da Universidade de São Paulo, Psicóloga, Mestre, Doutora e

Livre-Docente em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da USP. Docente e Pesquisadora na Graduação e Pós-Graduação. Coordenadora do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE. Pós-Doutorado na York University (Canadá). Membro da Academia Paulista de Psicologia, Cadeira no.2, Lourenço Filho.

*E-mail: mprdsouz@usp.br*

**Marta Baggio Bippus, ????**

**Mauro Guimarães**

Professor das Faculdades de Geografia e de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ).

*E-mail: guimamauro@hotmail.com*

**Mauro Mathias Junior**

Psicólogo e Mestre pelo Programa Adolescente em Conflito Com a Lei da Universidade Bandeirantes (UNIBAN). Doutorando no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Docente do Curso de Psicologia da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Socioeducador e Coordenador do Coletivo de Estudo e Pesquisa em Socioeducação (CEPS). Participante do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE).

*E-mail: mauromathiasjr@gmail.com*

**Michele Waltz Comarú**

Doutora em Ciências pelo Instituto Oswaldo Cruz. Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ (campus Mesquita) e pesquisadora voluntária do Laboratório de Comunicação Celular (LCC-IOC-Fiocruz).

*E-mail: michele.comaru@ifrj.edu.br*

**Mônica Maria Souza de Oliveira**

Mestre em educação, gestão e difusão em biociências pelo Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis – Universidade Federal do Rio de Janeiro (IBQM-UFRJ), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz (PGEBS/IOC/FIOCRUZ), Laboratório de Avaliação e Promoção da Saúde Ambiental (LAPSA/FIOCRUZ), idealizadora da Conexão Natureza.

*E-mail monicaol@yahoo.com.br*

**Nathaly Campitelli Roque**

Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Mestrado (2005) e doutorado (2011) em Direito pela Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. Pós-doutorados pela Universidade Clássica de Lisboa (2013) e Universidade de Coimbra (2014). É Professora da PUC/SP e Procuradora do Município de São Paulo.

*E-mail: ncroque@pucsp.br*

### **Rafaela Rodrigues de Oliveira**

Cursa graduação e licenciatura em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Participou como bolsista do Programa Unificado de Bolsas da USP no projeto de Tutoria em pesquisa entre 2019 e 2020 e de 2020 a 2022 no projeto “Enraizamento, perspectiva temporal e participação”. Atualmente, é bolsista no projeto “Enraizamento e fomento à participação entre estudantes do Instituto de Psicologia da USP”.

*E-mail: rafaela.rodrigues@usp.br*

### **Raíssa Moreira Lima Mendes Musarra**

Doutora em Ciências Sociais - Sociologia (PPGCS-UFPA). Pesquisadora em nível de pós-doutoramento do Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental (PROCAM), vinculado ao Instituto de Energia e Ambiente da Universidade de São Paulo (IEE-USP). Advogada (OAB-SP). Pós-graduada em Direito Público pela Universidade Gama Filho de Rio de Janeiro (UGF-RJ). Mestrado em andamento em Direito na Diretoria pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

*E-mail: raissa@musarra.com.br*

### **Ricardo Ghelman**

MD, PhD, Pós-doutorado em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, Médico pediatra e oncopediatra. Presidente fundador do Consórcio Acadêmico Brasileiro para Saúde Integrativa (CABSIN), Membro Consultivo da Organização Mundial da Saúde, Embaixador da Society of Integrative Oncology (SIO) para o Brasil.

*E-mail: ric.ghelman@gmail.com*

### **Simone de Oliveira Andrade Silva**

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Formadora de formadores na Divisão Pedagógica – DIPED Educação Infantil, na Diretoria Regional de Educação – DRE Freguesia/Brasilândia nesta mesma Rede.

*E-mail: mone.oliveira.andrade@gmail.com*

### **Taiz Maria Caldas Gonçalves de Oliveira.**

Psicóloga especialista Escolar e Clínica pela UNIP, cursou Orientação à Queixa Escolar – OQE - pelo LIEPPE/IP-USP e Psicologia Escolar pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE. Linguista, beletrista, psicopedagoga. Integra o Grupo Interinstitucional Queixa Escolar – GIQE - e é associada à ABRAPEE. Docente e supervisora de estágios em Psicologia e em Letras.

*E-mail: psicologos.edu@gmail.com*

**Tatiana Platzer do Amaral**

Pós-doutorado no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar- LIEPPE, IP/USP. Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP. Psicóloga. Experiência docente e de gestão acadêmica, na graduação e pós-graduação. Atuação na clínica a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE-USP, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

*E-mail: tatianaplatzer@alumni.usp.br*

**Tatiane de Paiva Graciliano**

Graduada em licenciatura de Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FAMATH. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Niterói. Estuda e pesquisa sobre as infâncias e a relação com a natureza.

*E-mail: tatigraciliano@gmail.com*

**Thainara Mirancos Soares**

Professora formada pelo curso de formação de professores do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, pedagoga (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ). Atua há mais de sete anos na área da educação infantil, educadora na instituição privada Bendita Escola Quintal das infâncias. É uma apaixonada por alfabetização e letramento como processos discursivos.

*E-mail: thainaramirancos3003@gmail.com*