



Laplage em Revista
ISSN: 2446-6220
geplageufscar@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Educação infantil como direito e alegria

Tiriba, Léa

Educação infantil como direito e alegria

Laplage em Revista, vol. 3, núm. 1, 2017

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521008>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Educação infantil como direito e alegria

Child education as right and joy

Educación infantil como derecho y alegría

Léa Tiriba

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -

UNIRIO, Brasil

tiribalea@gmail.com

DOI: [https://doi.org/10.24115/](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731248p.72-86)

S2446-6220201731248p.72-86

Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521008)

id=552756521008

Recepção: 10 Janeiro 2017

Aprovação: 10 Março 2017

RESUMO:

Este texto aborda o tema acerca das políticas públicas de educação no que diz respeito aos direitos infantis de convívio com a natureza, entendendo que as crianças são seres que se constituem em conexão com outros seres, humanos e não-humanos e se potencializam neste estado de conexão. Escrito com referência em pesquisa que revelou situação de emparedamento das crianças matriculadas em creches e pré-escolas, seu pressuposto é o de que o desrespeito a este direito corresponde, no plano macropolítico, ao desrespeito à integridade da Terra. A partir de análise de documentos oficiais, o texto alerta para o respeito às crianças em sua condição biofílica, com o propósito de resistir-nos planos micro e macro políticos – à lógica capitalística, geradora de desequilíbrio ambiental, desigualdade social e sofrimento pessoal. Este é um direito humano a ser respeitado por instituições e educadores comprometidos com o cuidado e a educação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Biofilia, Desequilíbrio ambiental, Educação infantil, Natureza, Políticas públicas.

ABSTRACT:

This text addresses the public policies of education with regard to children's rights to live with nature, considering that children are beings that are in connection with other beings, human and nonhuman, and that they strengthen themselves in this state of connection. Based on research that revealed the enclosure situation experienced by children enrolled in nurseries and preschools, the assumption of this article is that disrespect for this right corresponds, at the macropolitical level, to disrespect for the integrity of the Earth. From an analysis of official documents, the article warns of respect for children in their biophilic condition, with the purpose of resisting - in micro and macro political plans - to the capitalistic logic that generates environmental imbalance, social inequality and personal suffering. This is a human right to be respected by institutions and educators that are committed to the care and education of children.

KEYWORDS: Biophilia, Environmental imbalance, Child education, Nature, Public policies.

RESUMEN:

Este texto aborda el tema de las políticas públicas de educación respecto a los derechos infantiles de convivencia con la naturaleza, considerando que los niños se forman en conexión con otros seres, humanos o no, y se desarrollan con estas relaciones. Este estudio se basa en la investigación que reveló la situación de encierro que viven los niños matriculados en guarderías y jardines de preescolar. La hipótesis del estudio establece que la transgresión del derecho de los niños a la convivencia con la naturaleza corresponde al irrespeto a la integridad de la Tierra, en el plano macro-político. A partir del análisis de documentos oficiales, este texto invita al respeto de los niños en su condición biofílica, con el propósito de resistir a los planos micro e macro políticos, a la lógica capitalista, generadora del desequilibrio ambiental, desigualdad social y sufrimiento personal. Este es un derecho humano que debe ser respetado por instituciones y educadores responsables del cuidado y la educación de los niños.

PALABRAS CLAVE: Biofilia, Desequilibrio ambiental, Educación infantil, Naturaleza, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a consciência da degradação das condições socioambientais do planeta vem gerando movimentos sociais que, entre outros efeitos, impulsionam políticas públicas norteadas pela necessidade

de produzir uma nova qualidade de vida nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o ambiente. No campo da Educação, grupos comunitários, ONGs e administrações públicas municipais desenvolvem projetos e atividades educacionais que questionam este modelo de desenvolvimento e visam um novo modo de viver e de pensar a existência humana sobre a Terra.

Está cada vez mais claro que, para reverter o quadro socioambiental em que estamos mergulhados, é necessário atuar nos níveis macropolítico e micropolítico, pois a luta contra a captura não se situa apenas no plano da economia política, mas também no plano da economia subjetiva. Como lembra Félix Guattari, “Os afrontamentos sociais não são mais apenas da ordem econômica, eles se dão também entre diferentes maneiras pelas quais os indivíduos e grupos entendem viver a sua existência”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 45). Na perspectiva de transformação do quadro de insalubridade generalizada das condições de vida no planeta, perguntamos: como as crianças matriculadas nas Instituições de Educação Infantil (IEI) vivem a sua existência? Que concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento orientam as suas rotinas? Como se relacionam com o mundo que está para além das paredes e dos muros escolares?

Este trabalho tem como pressuposto a ideia de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil (TIRIBA, 2005). Seu objetivo é o de provocar reflexões sobre o estado de emparedamento¹ que as rotinas escolares impõem a elas, em função de uma cultura em que o sentido de pertencimento à natureza foi se perdendo, na medida em que não interessa – à sociedade capitalista urbana industrial e patriarcal – a dimensão humana que é desejante.

O CONVÍVIO COM A NATUREZA É UM DIREITO DAS CRIANÇAS?

Vivemos em uma sociedade intervalar, que está situada entre as ruínas do velho paradigma e a emergência de um novo (SANTOS, 2001). Para que se mantenha o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, é preciso seguir reproduzindo a lógica paradigmática cartesiana, na contramão dos evidentes sinais de degradação que provoca, nos planos das três ecologias: mental, social e ambiental (GUATTARI, 1990). O planeta está enfermo, a sociedade ocidental está enferma! No plano pessoal², também as enfermidades são provocadas pela violência das guerras de todas as espécies, pelo crime organizado, pelo desemprego.

Mas as ecologias pessoais também são feridas pelas rotinas das instituições responsáveis pela educação e o cuidado das crianças. Há muitos modos de ferir os direitos infantis! Refiro-me neste trabalho ao desrespeito ao direito das crianças deslocarem-se e a movimentarem-se livremente em ambientes naturais, entendidos como aqueles que são constituídos por todos os seres vivos, humanos e não-humanos, mas também por seus componentes e processos físicos como o ar, as montanhas e os fenômenos climáticos (SILVA; TIRIBA, 2014).

Contrariando seus desejos de conexão, seguimos reproduzindo, em pleno século XXI, o modo de funcionamento social e escolar que se instituiu entre os séculos XVIII e XIX, período de afirmação da sociedade organizada em torno da produção, acumulação e consumo de bens. É neste contexto que se impõe a necessidade de educar sob normas e regras que buscam assegurar a submissão à autoridade do adulto, o não questionamento da ordem estabelecida, em uma escola que transmite conhecimentos e ensina modos de estar no mundo, posturas corporais, maneiras de sentir e viver a vida que correspondem às necessidades de formação de trabalhadores úteis ao processo de produção (BARBOSA, 2006). Assim é que, desde a creche e a pré-escola, a instituição escolar realiza um trabalho que passa pela vigilância dos espaços e controle dos tempos, com vistas ao adestramento dos gestos, à docilização dos corpos, fundamentais à reprodução da visão de mundo moderna (FOUCAULT, 1987; LUZ, 2012; MOTA; CAMPOS, 2010; GUIMARÃES, 2003).

A premissa fundamental da sociedade ocidental é a de que os humanos são seres que estão para além dos demais seres da natureza. O afastamento das crianças em relação ao mundo natural é uma das consequências desta visão de mundo, que se assenta em uma concepção ontológica da natureza como racionalmente

organizada; que, epistemologicamente, se apoia na ideia da razão como instrumento de abordagem e compreensão da realidade; e, finalmente, se sustenta na concepção antropológica de um ser humano definido por sua atividade mental (PLASTINO, 1994; 2001).

Desenhado num contexto de desenvolvimento da utopia capitalista, o trabalho escolar, os seus objetivos, conteúdos e formas de organização de seus espaços e tempos são definidos com base nestes pressupostos. São eles que, predominantemente, fundamentam os modelos curriculares que foram influenciados pelo campo da psicologia do desenvolvimento, a partir do final do século XIX (FORMOSINHO, 1998).

Estando o divórcio entre cultura e natureza na base de sustentação do paradigma moderno, o distanciamento sujeito/objeto é um componente fundamental para a produção de uma ciência que possibilita domínio e o controle da natureza. Assim, numa perspectiva em que a razão tem exclusividade nos processos de apreensão da realidade, a estratégia de emparedamento é condição à produção de corpos dóceis de que o modelo econômico necessita. No contexto e em função de um capitalismo insaciável em seu desejo de lucrar, podemos dizer que, num plano macropolítico, a falsa premissa de divórcio vem provocando a degradação das condições de vida no planeta.

E, num plano micropolítico, impõe a submissão de infantes humanos a rotinas escolares que os despotencializam, na medida em que não asseguram o que é absolutamente fundamental: a relação intensa com o mundo natural, brincadeiras espontâneas ao ar livre, o faz de conta, a narrativa, trocas humanas essenciais ao aprendizado da vida em grupo, ao exercício da democracia. Por que as escolas não prezam esse desejo de proximidade, essa afinidade? A pergunta remete à questões que a antecedem: o que é a natureza, quem são os humanos?

Na perspectiva capitalística, (GUATTARI, 1990) a natureza é matéria prima morta para a produção industrial (MIES; SHIVA, 1998). Este modo de pensar se contrapõe a outras visões de mundo, em que a natureza não é apenas fonte de recursos, mas entendida

[...] como ontologicamente prioritária para a existência humana, aquilo que nos antecede e que de nós independe, cuja dinâmica ecológica, mesmo que por nós mediada e transformada, precisa ser conhecida e respeitada a fim de que o modo de produção seja compatível com sua capacidade de suporte e de regeneração. (LOUREIRO, 2012, p. 29).

Neste trabalho, pensamos a natureza como força ativa que criou e que conserva a ordem natural de tudo quanto existe, como “princípio ativo que anima e movimenta os seres. (...) força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos” (CHAUÍ, 2001, p. 209). Como na filosofia dos pré-socráticos (BORNHEIM, 2001), a Natureza é a própria Vida, em suas manifestações físico-afetivas. Como para Espinosa (1983), é a vida que se expressa em todos os seres, coisas e fenômenos; é a substância única de que todas as coisas são modos de expressão.

Definindo as crianças como modos de expressão da natureza cuja existência se dá em conexão com outros modos, pensamos, com Espinosa, que o impulso que as leva a buscarem a proximidade com o mundo natural se deve ao fato de afetarem e serem afetados pelos demais modos: pelas demais crianças e adultos, pelos elementos da cultura, mas também pelo barro, pelo vento, pelo céu azul ou cinza, por elementos do mundo natural com os quais estão estruturalmente acoplados (MATURANA, 2002). Entendendo que “[...] a natureza palpita dentro de cada ser humano como íntimo sentimento de vida” (CHAUÍ, 1978, p. 16), consideramos que o desejo de estar ao ar livre, seu interesse pelos animais, pela água, pela terra revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza.

As crianças se lançam à natureza porque, como todos os seres vivos, estar nela lhes assegura permanecerem sendo o que são, sendo o que as constitui. Espinosa chama de ‘conatus’ o esforço do ser manter-se íntegro, manter-se inteiro, perseverar em sua capacidade de manter-se como o que é. Esta capacidade é possibilitada por sua potência de agir, de atuar no mundo, de deslocar-se em gestos ou em pensamentos. É esta potência de agir, que possibilita que os seres se mantenham entrelaçados com o mundo circundante, tanto em termos de auto-conservação quanto de auto-expansão (GLEIZER, 2005). Portanto, respeitar o desejo de

proximidade, que as crianças manifestam insistentemente, significa respeitá-las em sua integridade de seres que se constituem em conexão. Nesta linha de pensamento, atenção às manifestações do ‘conatus’ seria uma referência ética central. E implicaria no respeito à condição biofílica do humano como princípio curricular, portanto orientador dos planejamentos pedagógicos e rotinas, como da estruturação dos espaços onde se dão as atividades escolares.

Assim, considerando os humanos como seres da cultura, e simultaneamente, da natureza, porque indissociáveis do ambiente, chegamos ao conceito de biofilia, que permite relacionar desequilíbrio ambiental com as condições de distanciamento impostas por um estilo de vida em que os seres humanos não convivem com elementos do mundo natural. A biofilia se refere a uma tendência à união, a um senso de pertencimento com o mundo natural e seus seres (PROFICE, 2010; 2016). Somos seres biofílicos porque nos identificamos, temos uma tendência a afiliar-nos ao que é vivo. Entretanto, em um contexto social em que são raros os momentos de convívio, reverência e contemplação, o senso de pertencimento se enfraqueça.

Pois, oriundo de uma atração inata, este senso é cultural: ele se afirma ou enfraquece de acordo com as possibilidades de convívio. A tendência à proximidade gerada pela condição biofílica é refreada, torna-se débil, o que provocaria males relacionados ao confinamento, como obesidade, depressão e outras doenças mentais. Pesquisa de Christiana Profice (2016) indica diversos estudos internacionais que apontam o distanciamento como gerador de desconexão e desequilíbrio, além de indiferença, ou mesmo sentimento de desafeto e agressividade em relação à natureza, seus seres e processos. Assim, o distanciamento não afetaria apenas as pessoas, mas também o planeta, provocaria enfermidades tanto no plano pessoal, quanto nos planos social e ambiental. Haveria, portanto, relações entre sentimento de pertencimento ao mundo natural e atitudes ambientais fundamentais à sustentabilidade do planeta.

Retomamos, então, a questão que nos mobiliza: o convívio cotidiano com a natureza como direito das crianças! Se a escola ocupa cada vez mais espaço em suas vidas; se os seres humanos em sua infância têm, ainda, verdadeira paixão por atividades ao ar livre; se as próprias ideias são constituídas com base nestas afecções (ESPINOSA, 1983), qual seria a responsabilidade desta instituição e de seus educadores, no sentido de satisfação desta busca, desta procura dos pequenos por brincadeiras em contato com elementos do mundo natural?

ESPAÇOS E TEMPOS DE LIBERDADE OU APRISIONAMENTO?

Na contramão do princípio de conexão, verificamos, em pesquisa³ realizada em Centros de Educação Infantil de Blumenau/SC⁴, que o distanciamento da natureza é o que caracteriza as rotinas institucionais. Geralmente, as crianças são recebidas no espaço de sua sala de atividades e circulam em vários ambientes fechados, até chegarem ao lado de fora, onde ficam por um tempo diminuto, em relação ao período total em que permanecem na instituição. As janelas, que as colocariam em contato com o mundo externo, muitas vezes não estão acessíveis, ou mesmo não existem. A areia está presente como revestimento dos espaços onde estão os brinquedos de parque. Nos demais, predominam o cimento e a brita. Poucos pátios são de terra ou barro.

A grama, onde existe, muitas vezes não está liberada para as crianças, sob o pretexto de que nela não se pode pisar. Por outro lado, onde ocupa a totalidade da área externa, não oferece alternativas de brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir, atividades tão desejadas, que só a terra e a areia propiciam. A água, este elemento que tanto atrai, também é mantido à distância. Em grande parte das instituições, as crianças não se vinculam a atividades de cuidar da vegetação, materializando uma visão antropocêntrica em que teria apenas finalidades de uso prático, para dar sombra, para comer. Ou, então, cumpre função decorativa. Finalmente, quanto ao entorno, geralmente, não é visto enquanto campo de ação das crianças e/ou objeto de exploração pedagógica, o que nos leva, outra vez, aos espaços-entre-paredes.

Nas falas das profissionais, as razões do distanciamento relacionam-se com a identificação dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo. Ou seja, com aquilo que ameaça as

organizações do cotidiano e da vida, planejadas e pautadas nos ideais de previsibilidade. A análise dos dados revela que a conexão com a natureza não é considerada como um direito das crianças, não é assumida como princípio do trabalho, não está relacionada a um objetivo pedagógico, mas depende da boa vontade dos adultos, das condições climáticas, da permissão das famílias, dos temores dos gestores... enfim de um conjunto de fatores que isolados ou articulados configuram um cotidiano de confinamento.

Provocada por esta realidade, busco avançar a reflexão sobre como o mundo adulto entende as relações entre crianças e natureza. Então, busco – em documentos nacionais oficiais que são referências para a Educação Infantil – informações sobre concepções e normas que orientaram e/ou ainda orientam o atendimento às crianças pequenas, num contexto cultural em que o distanciamento da natureza foi assumido como valor. Pois, numa cultura, aquilo que é assumido como padrão de comportamento, que adquiriu força coercitiva com poder sobre cada membro da sociedade e sobre o conjunto de seus membros, está integrado no sistema como valor.

Iniciando pela cidade investigada, verificamos que as atividades de construção e reforma dos prédios escolares eram norteadas com base na Portaria n. 321 de 26/05/88, do Ministério da Saúde (BRASIL, 1988). Atentamos para esta portaria porque é possível que ainda se constitua como referência para a edificação de escolas públicas em municípios brasileiros. Neste documento, as definições para a área interna são detalhadíssimas, mas poucas e genéricas as normas técnicas que orientam o projeto arquitetônico, no que diz respeito ao espaço externo. Segundo a engenheira responsável pela Superintendência de Obras da Secretaria de Educação/SEMED⁵, quando se trata de construção de escolas, a primeira providência é a de limpar o terreno. Os contatos com o órgão público responsável pela conservação ambiental no município não contemplavam questões relativas à qualidade do ambiente externo, no que diz respeito à presença de elementos da natureza: de forma burocrática, visam apenas obter autorização para corte de árvores, tubulação de córregos e terraplanagem. Ainda de acordo com a engenheira, o projeto arquitetônico é realizado por uma empresa terceirizada, a partir de dados de demanda, como número de crianças e o que se quer nas salas. Estas informações são obtidas junto às equipes da própria Secretaria. Isto é, no processo de elaboração do projeto arquitetônico há pouca ou nenhuma participação de educadoras, crianças e suas famílias, aqueles que farão uso do prédio que está sendo construído.

Seguindo o intuito de conhecer os documentos que definem ou definiram a organização dos espaços, verificamos que, em portaria anterior, de n.1, de 15/01/69 (BRASIL, 1969), do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Ministério do Trabalho⁶, a ausência total de referências ao espaço externo demonstra que a preocupação é oferecer conforto às famílias, não às crianças e ao necessário estabelecimento de relações estreitas entre elas e a natureza.

Em 1972, a Coordenadoria de Proteção Materno-Infantil, órgão da Secretaria de Assistência Médica, do Ministério da Saúde, publicou o documento “Creches - Instruções para instalação e funcionamento”, orientando a construção de uma creche “modelo” para 70 crianças. No texto, há, em destaque, uma referência a “espaço verde”. Recomenda-se que as os bebês permaneçam ao ar livre nas primeiras horas do dia; e que as crianças maiores utilizem os espaços fechados apenas quando não é possível estar do lado de fora. Entretanto, na relação de equipamentos e material de recreação, esta área não é contemplada (BRASIL, 1972, p. 73).

Uma apostila mimeografada, do Ministério da Previdência e Assistência Social/ Legião Brasileira de Assistência e sem data, elaborada como instrumento de orientação para a instalação de Creches Casulo, é enfática no que se refere à necessidade de espaço ao ar livre, ao afirmar que, não dispondo de espaço próprio para este fim, deve-se recorrer às praças, e calçadas existentes nas proximidades. Refere-se a brinquedos que poderão ser confeccionados com materiais diversos encontrados em cada região: galhos de árvores, bambus, troncos. E a lonas, para proteger contra umidade ou calor do solo.

O documento “Creche Urgente”, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher/Conselho da Condição Feminina/SP, de 1988 – fruto do movimento de mulheres em defesa do dever do Estado no compartilhamento do cuidado das crianças – prevê que 70% do total da área de uma creche deve servir

às atividades das crianças. Mas é lacônico em relação à área externa. É interessante notar que alguns dos documentos até aqui apresentados valorizam a relação com a natureza e valorizam os seus elementos. Isto, num contexto político em que a ênfase do atendimento às crianças estava na função de guarda, portanto, em que as atividades de cunho pedagógico não eram assumidas hegemonicamente como fundamentais.

A partir dos anos 90, o tema ambiental ganha relevância no cenário mundial, especialmente a partir da realização, no Brasil, da Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente e o desenvolvimento (ECO-92). Em 1995, a Coordenação de Educação Infantil do MEC, publica o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”. No referido documento, mais especificamente no texto “Esta creche respeita criança” (CAMPOS, 1995), são apresentados doze Critérios básicos para a unidade creche. Um deles, “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”, se desdobra em outros: os direitos ao sol, a brincadeiras com água, areia, argila, pedrinhas, etc.; ao direito de conviver com plantas e canteiros, de olhar para fora através de janelas, de passear ao ar livre. Este documento é um marco no que diz respeito à relação com a natureza, pois, ao contrário de alguns dos que se seguem, não subentende a natureza como elemento da diversidade cultural, não evidencia uma visão antropocêntrica, em que o mundo natural é atrelado ao humano.

Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lança o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil, com dois volumes. No volume I (BRASIL, 1998a), depois da recomendação de que as instituições prevejam áreas para atividades ao ar livre, há uma longa relação de especificações para o espaço interno, mas o mesmo não acontece em relação ao externo. Entretanto, o volume II (BRASIL, 1998b) deste mesmo documento, refere-se a “tomar sol e conviver com a natureza” como atividades necessárias ao favorecimento das “diferentes dimensões e competências humanas (a lúdica, a artística, a fantasia e a imaginação, etc.)”; e cita a praia, o rio, a floresta ao lado das ruas, das praças e dos jardins, considerando-as como dimensões culturais que possibilitam contexto educativo. Evidencia, assim, uma visão de natureza não como o que nos antecede, mas sempre em função dos interesses humanos.

Uma visão invasiva e utilitarista é evidenciada em algumas passagens do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998) (BRASIL, 1998c), documento bastante consultado ainda nos dias atuais. A ênfase está nas aprendizagens: a natureza é valorizada como objeto a ser abordado através de processos mentais, o contato tem importância na medida em que serve para a construção de noções. Para além das aprendizagens que o contato proporciona, chama atenção uma proposta de criação de animais silvestres, prática ilegal que, neste mesmo ano é assumida como crime⁷.

Um balanço das fotografias que ilustram o RCNEI, mostra que a maioria foi feita no espaço externo. Entretanto, no texto, ele aparece como auxiliar, como elemento que serve para a verificação dos conteúdos que são ensinados em sala, não a um comprometimento com a sua conservação e preservação. Não há, aliás, qualquer referência a estas ações. Não há reflexão sobre a situação ambiental do planeta.

A ausência de referências ao mundo natural é também uma característica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pela Resolução nº 1, da Câmara de Educação Básica, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). A natureza não está contemplada neste documento, a não ser no item que aborda o Respeito ao Bem Comum. Ela aparece, portanto, numa mesma ordem de importância em que estão os bens culturais, sem autonomia, sem vida própria, dependente dos seres humanos.

A Resolução do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, CME/BH, n.01/2000 (BELO HORIZONTE, 2000), define que a área externa deve corresponder a 20% do total da área construída e incluir espaços ensolarados e sombreados, além de outras recomendações relativas a contato com água e terra, pomar, hortas e jardins. Vale lembrar que, em 2000, Belo Horizonte era um exemplo em termos ampliação do acesso, qualificação dos serviços e gestão democrática. Mas esta não era a realidade da maioria dos municípios brasileiros, principalmente a partir da implantação do FUNDEF, em 1998, quando se aprofundaram as dificuldades para manter e/ou ampliar as redes de atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Neste contexto, ao invés de assegurar espaços ao ar livre, saía mais barato fazer uma ampliação do que criar uma unidade nova.

Assim, para abrir vagas, iam sendo construídas novas salas em espaços que, antes, eram jardins, campos de futebol, enfim eram áreas ao ar livre, destinadas a brincadeiras.

Em 2005, com o propósito de nortear as IEI, o MEC lança o documento Política Nacional de Educação Infantil, que não dá atenção aos problemas ambientais. No mesmo ano, é criado o PROINFANTIL, um Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil. No vasto e qualificado material pedagógico produzido, o foco está na criança como ser da cultura. O tema das relações com a natureza aparece timidamente, apenas em alguns textos.

Em 2006, é elaborado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a). Considerando as crianças como parte do universo animal, vegetal, mineral, o documento chama a atenção para a importância de que elas “desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza e compreendam a repercussão das ações humanas nesse mundo (...)” (BRASIL, 2006a, p.18), como condição para que respeitem a biodiversidade, tanto quanto a diversidade cultural. Na direção da análise que aqui realizamos, o documento merece destaque, uma vez que se aproxima de uma visão em que a natureza não é considerada apenas como componente do ambiente social, não é apenas cenário onde humanos mentais atuam.

Publicado também em 2006, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) é produzido a partir de um diálogo entre educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos com o planejamento, a construção e a reforma de prédios. As relações existentes entre a criança e o espaço externo estão no foco da proposta, por meio de construções que privilegiem esta integração. Refere-se também ao cuidado paisagístico, ao revestimento dos solos e à vegetação, ao conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar, assim como ao emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade. Valoriza ainda o espaço externo como incentivador da curiosidade infantil e de seus processos de apropriação de conhecimentos. Mas não há referências às crianças como seres que são parte deste ambiente, que necessitam dele para o seu processo de auto-constituição.

A ideia de que as crianças são, simultaneamente, seres da natureza e da cultura também não está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009 (BRASIL, 2009). Entretanto, no Artigo 9º X, este documento refere-se claramente à importância de que as práticas pedagógicas promovam “a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. E, em outros artigos, ainda que de forma implícita, apresenta alguns elementos que aproximariam a Educação Infantil de um novo paradigma de convívio sustentável entre o mundo humano e não-humano. Por exemplo, o compromisso com o princípio de respeito ético ao meio ambiente, afirmado no Artigo 6º das DCNEI, indica a compreensão de que os seres humanos são parte de uma rede cujo equilíbrio depende de cooperação entre espécies que se associam, que co-evoluem há milhões de anos (BOFF, 1999).

As perspectivas de um novo paradigma se evidenciam também no Artigo 7º, ao considerar que a vida no planeta depende de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a sustentabilidade. Neste mesmo artigo, o compromisso sócio-político com a ludicidade traz para o centro da cena o direito à brincadeira; e implica no rompimento de relações de dominação etária dos adultos sobre as crianças e na superação da obsessão pelo controle. Nesta lógica, não fazem sentido os longos períodos em espaços fechados, as rotinas que submetem as crianças ao comando dos adultos, como num quartel. Ao contrário, ganham valor as interações e as brincadeiras, fundamentais ao desenvolvimento da criatividade e da liberdade de expressão (Art. 6º), potencializadas quando em interação com os elementos naturais.

No Art. 8º das DCNEI, o direito aos deslocamentos e aos movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição afirma a identidade das crianças como seres da natureza cuja identidade se constitui na interação com os membros de uma espécie que possui especificidade histórica, cultural, racional, linguística e política (LOUREIRO, 2006; GUIMARÃES, 2006). Elas só se

constituirão integralmente se forem sujeitos de seus corpos e de seus movimentos nos espaços onde vivem e convivem, em relação como os elementos que as afetam: a água, a terra, a areia... Por outro lado, ao referir-se aos espaços externos e ao entorno, o Art. 8º aponta para a evidência de que as IEI não são o único lugar onde as crianças aprendem. Mais que isto, chama a atenção para o fato de que elas não são prisioneiras, nasceram no mundo e para o mundo.

Finalmente, as DCNEI apresentam elementos de um novo paradigma ao afirmar o respeito às vontades do corpo como condição para que se mantenha viva a potência infantil, pois o livre movimento dos corpos expressa o desejo de conexão. Ele está na origem e possibilita o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Art. 9º, VIII). Pois, ao brincar na terra, construir castelos de areia, fantasiar segredos da floresta encantada de seus sonhos, ao imaginar enredos em que se transmutam em animais e vice-versa, é que as crianças vão construindo sentidos sobre a sociedade e sobre a natureza (Art. 4º).

Chegamos a 2014 com um estudo propositivo⁸ sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância⁹. Em conformidade com as DCNEI, sua intenção é oferecer elementos para a qualificação do espaço externo como lugar em que, para além das salas de atividades, as crianças também constroem uma cultura de pares. É neste contexto que os elementos da natureza são valorizados.

A proposta tem entre seus fundamentos o fato de predominarem vivências infantis em espaços urbanos, muitas vezes em ambientes pouco propícios a experiências variadas de interações entre humanos e com elementos da natureza. Na contramão de uma pedagogia tradicional, em só os espaços das salas oferecem condições para a realização de um trabalho com intencionalidade pedagógica, o documento aponta cuidados importantes no projeto de construção, inovando ao sugerir equipamentos de madeira em substituição aos de plástico. Entretanto, seu foco está exclusivamente nas crianças. A proposta salienta os efeitos positivos da interação com a natureza, seu objetivo é oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento infantil! São enfatizados os benefícios aos humanos, mas a recíproca não é verdadeira! O esquecimento revela uma visão utilitarista em que a natureza está a serviço dos humanos. Sequer há referências significativas à importância do contato entre crianças e natureza como elemento de preservação ambiental.

Vimos, ao longo da explanação sobre os documentos oficiais que orientam o atendimento oferecido pelas IEI, que a conexão com a natureza não é ainda entendida como um direito humano. Mas esta não é uma realidade exclusivamente brasileira: as dicotomias que marcam a construção paradigmática moderna (natureza/cultura; corpo/mente; razão/emoção; ser-humano/natureza; conhecimento/vida; cuidar/educar) ainda se sustentam, tanto no cenário nacional, quanto internacional (TIRIBA, 2017).

Voltando no tempo, veremos que na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) (ONU, 1978), assim como na Declaração dos Direitos Humanos (1948) (ONU, 1948), as palavras ambiente e natureza sequer são citadas. Este último documento foi elaborado num contexto de pós-guerra em que, para a sobrevivência da própria humanidade, era necessária a adoção de limites éticos intransponíveis em relação às pessoas, povos e nações. Na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a palavra ambiente aparece, mas referindo-se apenas ao seu aspecto social, com o objetivo de proteger os infantes humanos da violência e da exploração do trabalho e de assegurar o seu direito à educação.

Indo adiante, considerando os documentos oficiais internacionais em que os chefes de estado tomam decisões sobre o futuro da vida na Terra, as palavras ambiente e natureza aparecem pela primeira vez na Declaração de Estocolmo (ONU, 1972), evidenciando como foi tardia a sua consideração em relação a demais dimensões dos direitos humanos. Neste documento, como naqueles que são fruto das conferências internacionais posteriores – inclusive as que foram realizadas no Rio de Janeiro/Brasil, em 1992 e em 2012 – a dimensão social permanece em primeiro plano. Isto é, na visão oficial, a natureza é recurso à disposição dos seres humanos (TIRIBA; PROFICE, 2014). Ou seja, na visão oficial, até os dias de hoje, o antropocentrismo dá o tom: a força da ordem paradigmática é tanta que as ideias básicas que ela articula se constituem como senso comum ainda nos dias de hoje (PLASTINO, 1994).

Entretanto, desde a ECO-92¹⁰, e posteriormente, em 2012, na Rio+20¹¹, a ideia de respeito a todas as formas de vida – não apenas a humana – é trazida pelos movimentos sociais organizados em paralelo às conferências oficiais. Assim, os manifestos produzidos no contexto destes dois grandes eventos alertam para a importância da tessitura de uma nova visão de mundo, que valore, não apenas os humanos, mas também as demais espécies. Além disto, apontam a desigualdade como principal problema e indicam o enfrentamento do modelo como prioridade de luta. Nesta linha, a proteção do ambiente se articula plenamente com a proteção dos direitos humanos, evidenciando a necessidade de uma equiparação de status do direito ao meio ambiente saudável com os demais direitos humanos. (SILVA; TIRIBA, 2014).

Estas ideias se refletem em dois importantes documentos orientadores da educação brasileira, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) (BRASIL, 2012a) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012b). As DNEDH inovam ao apresentar o direito ambiental como parte dos direitos universais (Art. 2, § 1), o que implica em um modelo de desenvolvimento igualitário e universal. As DCNEA, ao abordar dimensões ecológicas, econômicas e sociais, avançam na direção de uma educação crítica frente aos problemas ambientais contemporâneos, seja em escala local ou global. Valorizam ainda os saberes tradicionais e populares como fundamentais à construção de uma nova relação com o ambiente e a reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas. E abrem-se à outras linguagens, rompendo com o império exclusivo da escrita. (TIRIBA; PROFICE, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Submetidas a rotinas que refreiam seus movimentos de conexão com o mundo natural, impedidas de brincar onde historicamente os humanos brincaram e se constituíram, as crianças são moldadas em sua pulsão desejante. Se, na maioria dos documentos que orientam a organização dos espaços, não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural, é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade, em relação com elementos da natureza que se compõe positivamente com elas, e que, portanto, geram potência.

As crianças são seres da cultura, e, simultaneamente, seres da natureza. Realizam um movimento insistente no sentido de manterem-se como tal. Mas esta atração inata pelos universos biótico e abiótico depende de estilos de vida estilos que a alimentem. É a afirmação cultural dessa tendência à proximidade que assegura uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo.

Há relações entre degradação ambiental e desatenção à paixão das crianças pela natureza. Os desequilíbrios ambientais – gerados pelo sistema capitalista urbano industrial patriarcal e evidenciados em um plano macropolítico, molar – correspondem, no plano micropolítico, molecular, ao sofrimento produzido pela lógica do aprisionamento. Assim, há relações entre o modelo de funcionamento escolar que submete o corpo humano e o modelo de desenvolvimento que submete a natureza: uma “rotina” socioambiental maior, em que a natureza é desrespeitada corresponde a rotinas escolares distanciadas!

O direito ao ambiente está fundado no respeito à condição biofílica dos seres humanos e o reconhecimento dessa condição é fundamental à garantia de direitos humanos. Com base nestas ideias é que defendemos o direito de aproximação dos seres vivos em direção a outros seres vivos. A retomada de relações estreitas nos leva à proposição de reintegração ao universo do qual somos parte através de um movimento de desaparelhamento. Este movimento precisa ser realizado, não apenas por consideração às demais espécies, pela necessidade de preservá-las, mas também pela necessidade de preservação da própria espécie humana. A interação com a natureza é um direito humano (SILVA; TIRIBA, 2014).

Sendo o desejo de proximidade a expressão da condição biofílica do humano, a escuta das crianças revelará os caminhos que apontam para a realização do que desejam, sempre na perspectiva de que as formas de

organização das rotinas, os modos de relação entre adultos e crianças estejam pautados em uma ética que seja, necessariamente, uma ética da alegria (DELEUZE, 2002; ESPINOSA, 1983).

Apostando nesta trilha, será necessário um movimento democrático que de fato inclua as crianças como protagonistas, de modo a deslocar o foco do trabalho pedagógico da cabeça dos adultos para a ação das crianças, para os interesses demonstrados por elas (FREIRE, 1983). Da mesma forma, quando se trata de reformar ou construir creches e pré-escolas, os gestores públicos precisam também ser conscientizados. Pois, não basta ampliar vagas, não basta o cumprimento de um dever que corresponde a um direito legal, é preciso que, para as crianças, a frequência á creches e pré-escolas seja também uma alegria! (TIRIBA, 2017).

Na perspectiva de respeito aos direitos de proximidade da natureza, é fundamental ainda que os espaços de educação infantil, assim como as políticas de formação sejam assumidas como campo intersetorial, interdisciplinar e multidimensional, o que aponta para uma articulação entre as perspectivas da Educação, da Cultura, da Saúde, da Assistência e do Meio Ambiente; e, especialmente, para uma aproximação em relação aos saberes da Educação Ambiental, cujas orientações diretrizes são expressas na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99), e mais recentemente pelas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental.

Há de se considerar também, que inúmeras as crianças brasileiras que frequentam creches e pré-escolas são filhas, netas ou bisnetas, enfim, são herdeiras de povos e comunidades tradicionais que ainda nos dias de hoje habitam o nosso país: quilombolas, indígenas, sertanejos, ribeirinhos, caiçaras... Povos que sentem, pensam e trabalham em sintonia com os ciclos da natureza, e que, portanto, têm muito a ensinar sobre modos de vida em equilíbrio com outros seres vivos, animais ou vegetais (CRUZ, 2012; FLORES; TIRIBA, 2016). É preciso lembrar que a escola plural e democrática se produz também com a participação desses povos.

É o exercício de convívio com o mundo natural e a vivência de outras relações de produção e de consumo que possibilitará às crianças se constituírem como seres não antropocêntricos, que saibam cuidar de si, dos outros, da Terra. E resistam ao consumismo que destrói e desperdiça o que natureza oferece a todos os seres vivos como dádiva. Se as crianças são o centro do planejamento escolar, este convívio não pode constituir-se como opção de cada professor, professora, ou instituição, mas ser considerada como direito. Lentamente as instituições escolares avançam neste sentido!

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C.S. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH n. 1, de 7 de novembro de 2000. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 11 nov. 2000.
- BOFF, L. Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, 2012a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. v. I. Brasília: MEC, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. v. II. Brasília: MEC, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB n. 1, de 13 de abril de 1999. Diário Oficial da União. Brasília, 13 abr. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 321, de 26 de maio de 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência Médica. Coordenação de Proteção Materno Infantil. Creches: instruções para instalação e funcionamento. Rio de Janeiro: CPMI, 1972.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria n. 01, de 15 de janeiro de 1969. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1-1969_180424.html. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BORNHEIM, G. Os filósofos pré-socráticos. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CAMPOS, M. M. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: BRASIL. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF, 1995.
- CHAUÍ, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2001.
- CHAUÍ, M. Vida e Obra. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. (Apresentação). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CRUZ, V. do C. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli et al (Orgs.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.
- DELEUZE, G. Espinosa, filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESPINOSA, B de. Ética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FLORES, M. L.; TIRIBA, L. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 157-183, jul./dez. 2016.
- FORMOSINHO, J. (Org.). Modelos Curriculares para a Educação da infância. Lisboa: Porto Editora, 1998.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GLEIZER, M. Espinosa e a afetividade humana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Micropolítica: Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUIMARÃES, A. Vigilância, Punição e Depredação Escolar. Campinas: Papirus, 2003.
- GUIMARÃES, M. (Org.). Os Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação. Campinas: Papirus, 2006.
- LOUREIRO, C. F. O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política. 2ª edição. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- LOUREIRO, C. F. B. Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUZ, I. Crianças e rotinas na Educação Infantil. In: REIS, M.; XAVIER, M. C.; SANTOS, L. (Orgs.). Crianças e Infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.
- MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MIES, M.; SHIVA, V. La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo y reproducción. Barcelona: Icaria Editorial, 1998.
- MOTA, M. V.; CAMPOS, J. C. A energia corporal resignificando as relações pedagógicas: lições de Reich para a educação. In: DAMIANO, G.; PEREIRA, L.H.; OLIVEIRA, W. (Org.). Corporeidade e Educação: Tecendo sentidos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). In: FERREIRA, Filho Manoel. et al. Liberdades Públicas. São Paulo: Saraiva,

1978. Disponível em: cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html. Acesso em: 15 mar. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em: crianca.html. Acesso em: 12 mar. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração de Estocolmo, 1972. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- PLASTINO, C. A. Subjetividade e educação. 1994. mimeo.
- PLASTINO, C. O primado da Afetividade. A crítica freudiana ao paradigma moderno. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- PROFICE, C. Percepção ambiental infantil em ambientes naturais protegidos. 2010. 180 f. Tese (Doutorado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.
- PROFICE, C. Crianças e Natureza, Reconectar é preciso. São Paulo: Panroga, 2016.
- SANTOS, B. de S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, A.; TIRIBA, L. (Orgs.). Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.
- TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- TIRIBA, L. Educação Infantil como direito e alegria. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. no prelo.
- TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Lea (Orgs.). Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2014.

NOTAS

- 1 Criei esta expressão para designar, de forma genérica, a condição a que estão submetidas as crianças, considerando rotinas em que elas são conduzidas de um espaço fechado a outro, evidenciando, nas instituições que atendem em horário integral, um tempo médio diário que varia entre 8 e 10 horas diárias.
- 2 Sem prejuízo ao conceito de ecologia mental, trabalhado por Félix Guattari, em “As três ecologias”, prefiro adotar, a partir daqui a expressão “ecologia pessoal”, por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente.
- 3 Crianças, Natureza e Educação Infantil, tese de Doutorado realizada sob a orientação do Prof. Leandro Konder e apresentada em setembro de 2005 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- 4 A pesquisa de campo desenvolveu-se em parceria com uma instância de formação da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau/SC (SEMED); e envolveu profissionais que atendem à crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em horário integral. Através de uma investigação qualitativa que incluiu observação participante, questionários e entrevistas, foram analisados os espaços físicos de 70% dos CEIs de Blumenau, no que se refere a tempo ao ar livre e contato com elementos do mundo natural, como terra, areia, água e vegetação. A pesquisa inclui, ainda, entrevistas com as profissionais que atuam junto às crianças, buscando elementos para a compreensão do conjunto de referências conceituais que definem um cotidiano distanciado da natureza.
- 5 Entrevista realizada em 26/04/2004, por ocasião da referida pesquisa.
- 6 Esta portaria expede normas para a instalação de creches em locais de trabalho, como está previsto no artigo 389, Título III, da Consolidação das leis do Trabalho, capítulo III – Da proteção do trabalho da Mulher (LEI 5.452, de 01/05/1943) A Portaria regulamenta normas também para convênios com as creches distritais.
- 7 Lei de Crimes Ambientais ou Lei da Natureza - Lei nº 9.605/98, Capítulo dos Crimes contra o Meio Ambiente, Seção I, dos Crimes contra a Fauna, Art.29.

- 8 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33041-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192; Acesso em: 12/03/2017.
- 9 O ProInfância é um programa de assistência financeira para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário. Seu objetivo é garantir o acesso, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população na faixa etária de 0 a 6 anos.
- 10 ONU - CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O AMBIENTE E O DESENVOLVIMENTO (ECO-92), Carta da Terra, 1992.
- 11 Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, foi realizada de 13 a 22 de junho de 2012, na cidade do Rio de Janeiro.

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/248/468> (pdf)

ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 3 (1), 72-86] <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/248/468>