

**Floresta-Escola:  
práticas educativas na/para/com e pela Natureza**

**Rafael Branco Cruz**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Orientador: Professor Doutor Levindo Diniz Carvalho, Professor Adjunto,  
Universidade Federal de Minas Gerais

Co-orientadora: Professora Doutora Sandra Mateus, Investigadora Integrada,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

**Floresta-Escola:  
práticas educativas na/para/com e pela Natureza**

**Rafael Branco Cruz**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Orientador: Professor Doutor Levindo Diniz Carvalho, Professor Adjunto,  
Universidade Federal de Minas Gerais

Co-orientadora: Professora Doutora Sandra Mateus, Investigadora Integrada,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2019

À Lis,  
por me ter inspirado muito antes de existir.  
À Brenda,  
por existir e me inspirar sempre.

## Agradecimentos

Primeiramente, ao meu orientador o Professor Doutor Levindo Diniz Carvalho, com sua simpatia, elegância e sensibilidade, sempre me atendeu nos mais improváveis momentos trazendo a serenidade necessária para a conclusão deste trabalho. Também, à minha co-orientadora a Professora Doutora Sandra Mateus, por sua atenção dedicada, de modo incentivador e afetuoso. A ambos, por terem sido interlocutores na tarefa hercúlea que representa esta travessia, o meu muito obrigado.

Aos docentes do meu curso no Mestrado em Educação e Sociedade do ISCTE-IUL que contribuíram imenso para as etapas de construção das ideias aqui apresentadas, nomeadamente, as professoras Teresa Seabra, Patrícia Ávila, Susana da Cruz Martins, Cristina Roldão, Maria de Fátima Ferreiro, Graça Índio Cordeiro e Maria Inês Amaro, e aos professores: Pedro António Abrantes, Filipe Reis, Otávio Raposo, Victor Sérgio Reis e António Firmino da Costa.

À Brenda Coelho, que investiu nesta parceria e, se calhar, poderia figurar como co-autora deste trabalho por tanto ler, reler, revisar, corrigir, ajustar, opinar, refletir, atravessando noites entre amamentação da pequena Lis e o ecrã do computador. És minha fonte de luz, és guerreira, mulher forte e sábia. Gratidão eterna.

Ao meu avô, o professor Haroldo Cruz, por ter plantado a floresta da minha infância, ao meu pai Haroldo Junior, por seguir nesse caminho e sempre me incentivar e à Márcia pelo apoio.

Aos meus irmãos Felipe, Marcelo e Marina.

À Édila Coelho, por arrancar gargalhadas sonoras da Lis enquanto eu escrevia.

À Silvia Coelho, pelas traduções das inúmeras versões do *Abstract*. Gratidão tia rica!

Às minhas queridas e divertidíssimas colegas de turma, pela forma como nos encontramos nesta serendipidade maravilhosa que nos uniu.

Às colegas de equipa do projeto Escola da Floresta Bloom: Joana Barroso, Filipa Meireles, Mariana Pimentel, Margarida Pedrosa, Magda Morbey, Carolina Allegro e, em especial, à Mónica Franco, pela confiança e carinho, por tantas risadas em momentos tão sérios. Vocês são as maiores guardiãs das florestas de sempre!

À professora Anabela Marques, pela sua atenção e generosidade, em nome de toda equipa de educadoras da Escola Básica da Várzea de Sintra e aos encarregados de educação das crianças.

À todas as crianças, que participaram do projeto da Escola da Floresta Bloom, em especial àquelas que fizeram questão de participarem da pesquisa de forma mais direta.

Aos funcionários da Quintinha de Monserrate, o senhor António e a Vanessa.

Ao Rafael Betencourt, xará camarada quem me apresentou a oportunidade da formação em Forest School.

Ao Patrick Harrison, formador e inspirador quem me levou a perceber a floresta como escola, como educadora e como estilo de vida.

Às colegas da Associação Escola da Floresta - Forest School Portugal, pela empreitada de expandir a prática pelo território português com o intuito de que se transforme em *modo* de vida e não simplesmente *moda*.

À equipa do Colégio UBM.

Aos amigos que de alguma forma me acolheram, revisaram meus textos, tomaram uns copos comigo enquanto refletíamos sobre os problemas e as questões que se desdobraram neste caminho, nomeadamente: Professor José Pacheco, Professor João Barroso, Maria Agraciada, Dael Oliveira, Jamile Whately, Frankão, Filipa, Clarissinha (Cabeça), Joana Pinto, Gabriela Bento, Adriano Nogueira, João Costa, Vanessa Aires, Gisela Dias, Hugo Trança, Fabiana Fragagnano, Débora da Venda, Ana Dente, Henrique Janeiro, Joaquim, Kursten, Inês Pinheiro, Ana Letícia Penedo, Wanessa Trescalo, Laís e Willian.

E, por fim, à grande mestra educadora, a Mãe Natureza e todos os seres anímicos que com ela vivem e nos dão a oportunidade de viver.

## **RESUMO**

Esta investigação de natureza exploratória dedicou-se a perceber as potencialidades evidenciadas quando crianças e adultos se encontram em interação com a Natureza num contexto educativo. Os referenciais teóricos focam-se na Natureza como sujeito para, em seguida, percebê-la não só como escola, mas também como educadora e agente ativo nas práticas educativas, e ainda, em estudos sobre infância. A abordagem aplicada no terreno utilizou a etnografia com crianças como opção metodológica. Foram realizadas entrevistas com 44 crianças. O objetivo das entrevistas foi de buscar o que as crianças e os adultos estavam a sentir, a aprender e a desenvolver naquele instante de contacto com a Natureza. A pesquisa foi realizada no contexto do projeto da Escola da Floresta Bloom em parceria com a Escola Básica da Várzea de Sintra, uma escola pública portuguesa do 1º ciclo. Analisaram-se as seguintes dimensões: 1) Educação dos/pelos sentidos; 2) Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola; e 3) Práticas educativas inclusivas. As análises e reflexões finais apoiam-se em torno das perguntas surgidas no campo: “o que é que a Natureza te ensina?” e “o que é que tu aprendes com a Natureza?”. Conclui-se que faz bastante sentido o desemparedamento da educação de infância em busca de práticas educativas na/para/com/pela Natureza a fim de desenvolver habilidades e competências socioemocionais, cognitivas e físicas.

## **Palavras-chave**

Educação; Natureza; Floresta-Escola; Práticas educativas; Pesquisa com crianças.

## **ABSTRACT**

This exploratory research was dedicated to understanding the potentialities evidenced when children and adults interact with nature in an educational context. The theoretical references focus on Nature as a subject and then perceive it, not only as a school, but also as an educator and active agent in educational practices, as well as in studies on childhood. The field approach used ethnography with children as a methodological option. Interviews were conducted with 44 children. The purpose of the interviews was to seek what children and adults were feeling, learning and developing at that moment of contact with nature. The research was carried out in the context of the Bloom Forest School project in partnership with the Várzea de Sintra Basic School, a Portuguese public elementary school. The following dimensions were analyzed: 1) Education of / through the senses; 2) Educational practices as a bridge between the forest and the school; and 3) Inclusive educational practices. The final analysis and reflections are based around the questions that arise in the field: "What does Nature teach you?" and "what do you learn from nature?" It is concluded that the mismatch of early childhood education in search of educational practices in / to / with / by Nature makes a lot of sense in order to develop socio-emotional, cognitive and physical skills and competences.

## **Keywords**

Education; Nature; Forest School; Educational practices; Research with children.

## Sumário

Introdução.....	1
A floresta da minha escola .....	1
A construção do tema da pesquisa e finalidades do estudo .....	2
Capítulo 1 - Natureza e Educação .....	7
1.1. A Natureza como sujeito.....	7
1.2. A Educação pela Natureza .....	8
1.3. Desemparedamento da infância.....	12
1.4. Floresta-Escola.....	15
1.5. Práticas educativas na/para/com e pela Natureza .....	19
Capítulo 2 - Caracterização do terreno da pesquisa e opções metodológicas.....	23
2.1. Escola Básica da Várzea de Sintra .....	23
2.2. Escola da Floresta Bloom .....	26
2.3. Opções metodológicas .....	27
2.3.1. Dinâmica em campo .....	27
2.3.2. Etnografia com crianças .....	35
2.3.3. Ética na pesquisa com crianças .....	38
Capítulo 3 – As potencialidades das práticas educativas na/para/com/pela Natureza.....	41
3.1. A educação dos/pelos sentidos.....	41
3.2. Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola .....	53
3.3 Práticas inclusivas na natureza.....	59
3.3.1. A guiar a educadora às cegas.....	60
3.3.2. O líder contador de histórias.....	65
3.3.3. O foco que arde.....	67
Capítulo 4 - A criança, o adulto e a Natureza.....	73
4.1. A base dos afetos a partir da leitura dos desenhos das crianças .....	73
4.2 O que é que a Natureza te ensina? O que é que tu aprendes com ela? .....	80
4.2.1. O que é que a Natureza ensina e o que é que as crianças aprendem? .....	81
4.2.2. O que é que a Natureza ensina e o que é que os adultos aprendem? .....	86
Considerações finais .....	95
Referências bibliográficas .....	101

**Relação de Imagens (todas as fotos apresentadas neste trabalho foram realizadas por este pesquisador):**

Foto 2.1: Paisagem vista a partir da porta da cozinha da casa sede.

Foto 2.2: Casa-sede da Quintinha de Monserrate.

Foto 2.3: Campo de base da Escola da Floresta Bloom na parte de cima da quintinha.

Foto 2.4: Campo de base da Escola da Floresta Bloom com a lona que foi montada na parte mais baixa da quintinha.

Foto 3.1: Trabalho do primeiro grupo que dispersou os objetos aleatoriamente.

Foto 3.2: Trabalho do segundo grupo que simbolizou a “cara da Natureza”.

Foto 3.3: O pequeno inseto azul encontrado por Miguel.

Foto 3.4: Guilherme com o seu tesouro da floresta: um berlinde de bugalho.

Foto 3.5: Momento em que Leonor pergunta: “podemos ir lá tocar naquele muro encarnado?” Ora, por que não?

Foto 3.6: Duarte: “senti que estava mais livre, mais livre!”

Foto 3.7: Vista panorâmica do pátio e do campo de jogos da EB1 da Várzea de Sintra a partir dos fundos do terreno. À esquerda, vemos o prédio da escola e atrás da baliza, ao centro da imagem, está o portão de entrada.

Foto 3.8: Carlota a mostrar o seu desenho do céu a cores e as coisas mágicas que se podem comer.

Foto 3.9: Gonçalves desenhou a árvore lar.

Foto 3.10: Aura faz da poça a casinha dos sapinhos.

Foto 3.11: Rares a guiar a professora Anabela pela floresta.

Foto 3.12: Rares afasta-se do grupo para fazer seu exercício após termos começado as apresentações.

Foto 3.13: Depois ele explica seu desenho, o que mais gostou e o que gostaria de fazer: acampar.

Foto 3.14: Rares utilizando a ferramenta cortante com precisão e destreza.

Foto 3.15: Rares, na nossa última sessão, fez questão de tirar uma foto comigo, mostrando a lanterna que tinha feito.

Foto 3.16: Martim com seu bastão em riste que, nesta sessão, foi o líder aventureiro e cientista, com a monitora Mónica Franco e seus colegas.

Foto 3.17: “Parece que a raposa passou por aqui, não estou a gostar disto” afirma Guilherme ao encontrar uma pista.

Foto 3.18: Guilherme a segurar a pinha com os cogumelos que brotaram de dentro dela atraindo a atenção dos colegas.

Foto 3.19: Os três meninos, silenciosamente à procura de seres pela floresta.

Foto 3.20: Guilherme é observado por um colega na tentativa de causar alguma ignição com o foco da lupa e os raios do Sol.

Foto 4.1: O boneco que Zé desenhou com a bolinha de barro na mão: “Fiz o Rafa!”.

Foto 4.2: No desenho de Jorge, ele retratou uma fotografia do primeiro dia na floresta, o “banho de Outono”.

Foto 4.3: Francisco, de dentro de seu desenho, a manifestar seu sentimento de proteção e acolhimento quando está na floresta.



## Introdução

*Escolas não são edifícios, escolas são pessoas*  
*José Pacheco<sup>1</sup>*

### A floresta da minha escola

Para falar de natureza, educação e práticas educativas, antes de tudo, será necessário reconstruir algumas peças da minha infância na escola e do meu percurso profissional. Sou nascido e criado na pequena cidade de Barra Mansa, entre a Serra do Mar e a Serra da Mantiqueira, no interior do estado do Rio de Janeiro, Brasil. Passei toda a minha infância e fiz toda minha trajetória escolar na SABEC (antiga Sociedade Assistencial Barramansense de Ensino e Cultura, atual Colégio UBM). Este facto torna-se relevante por dois motivos: primeiro, porque minha trajetória escolar é marcada por constantes registos de indisciplina e episódios de rebeldia, apesar de nunca ter ficado retido; segundo, porque a escola dispõe de quinze hectares de floresta com fauna e flora nativas e exóticas, lugar onde, durante a minha infância, fiz marcantes e profundas descobertas, tanto nas relações sociais de convívio com outras crianças, quanto no domínio da ecologia e da natureza. Foi nesta floresta onde conheci as árvores componentes da flora do terreno que davam frutos maravilhosos como a jabuticaba, carambola, lichia, limão, laranja, mamão, abacate, nêspera, romã, e as flores exuberantes como os ipês branco e amarelo, bromélias, acácias, manacás e mulungus. Foi também onde brinquei de observar a fauna composta pelos saguis, tucanos, sabiás, bem-te-vis, falcões-carrapateiros, urubus, curiós, sanhaços, maritacas, aranhas fio-de-ouro, serpentes limpa-mato e escorpiões-amarelo.

Comentando rapidamente esses fatores, ressalto que a não adaptação e a não concordância com as formas e modelos escolares adotados pela instituição à época (a até hoje) foram, de certeza, os principais motes para que eu viesse investigar a relação entre a natureza e os processos educativos desemparedados (Tiriba, 2018) buscando evidenciar outras lógicas, formas ou concepções de escola (e de floresta). Naquela escola aprendi mais fora do que dentro de sala. O facto de haver uma floresta imensa à disposição do Colégio UBM (que é mantido pelo Centro Universitário de Barra Mansa, o UBM) levou-me, doravante, a querer entender o potencial de uma área verde nas práticas educativas, tanto como lugar ou como sujeito. Atualmente, atuando no UBM como assessor institucional deparei-me com desafios académicos e técnicos para desenvolver um trabalho de qualidade e sintonizado com as concepções contemporâneas de Educação.

---

<sup>1</sup> Entrevista de José Pacheco à Agência Brasil. (Disponível em: <http://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>> Acesso em: 08/12/2017).

## A construção do tema da pesquisa e finalidades do estudo

Primeiramente explicarei a escolha do título deste trabalho, “Floresta-Escola: práticas educativas na/para/com e pela Natureza”, nomeadamente a utilização das preposições “na/para/com e pela”, pois os conceitos de “Floresta-Escola”, “práticas educativas” e “Natureza” serão abordados no decorrer dos capítulos. Estas quatro preposições servem a este título como forma de buscar as relações que as práticas educativas podem assumir quando postas no debate sobre a Natureza<sup>2</sup> como sujeito ou como ambiente, ela sendo um não deixa de ser outro. Por definição gramatical, as preposições utilizadas aqui trazem valores de cargas mais semânticas do que sintáticas e, deste modo, para entender essa relação é necessário ter o signo linguístico bem definido. Signo linguístico é composto de significante (palavra escrita ou falada) e significado (imagem acústica, aquela imaginada na mente), e essa relação é dependente do contexto de produção.

A preposição “na” (preposição “em” + determinante “a”) indica lugar, considerando assim que as práticas educativas tomam seu lugar *no* ambiente, neste caso *na* floresta, *na* natureza, mas não como sujeito agente do processo. Deste modo, poderíamos supor que uma aula de matemática ou uma prova de inglês ou qualquer outra abordagem com temas que não estejam diretamente ligados ao ambiente, à natureza ou à ecologia, poderiam decorrer *na* natureza. Se estivermos a falar a respeito de práticas que visam a natureza de modo passivo, como o objetivo final daquela abordagem, então a preposição “para” seria utilizada de modo restritivo, como fim ou finalidade; portanto, aquele conjunto de práticas estaria ocorrendo naquele lugar *para* somente ajudar a natureza, e não para afetar as crianças ou todos os que se encontram lá a participar deste processo. Assim sendo, se considerarmos a Natureza como parceira, algo ou alguém que age conjuntamente com as educadoras<sup>3</sup> e as crianças na prática educativa, poderíamos aplicar a preposição “com”, no sentido de criar uma relação de companhia do processo, não sendo passiva, mas sim, uma agente ativa e colaboradora. Por fim, a preposição “pela” (preposição “por” + artigo feminino “a”) pode indicar uma posição ativa (que vem de alguém). Desta feita, as práticas educativas *pela* Natureza supõem que há um movimento ativo e expletivo do sujeito agente, neste caso a Natureza, em direção aos participantes das sessões de floresta-escola, sejam eles crianças ou adultos. A Natureza, neste caso, age, educa, provoca, inspira, move, muda e transforma as práticas educativas. Este trabalho não elege uma ou outra destas preposições como definição para acompanhar o conceito de Floresta-Escola, mas sim, percorre as múltiplas relações que estes signos linguísticos permitem evocar quando postos na construção do tema da pesquisa.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Usarei “Natureza” com maiúscula quando for referir-me a ela como sujeito e usarei “natureza” com minúscula quando se tratar de lugar, espaço ou ambiente.

<sup>3</sup> Na sociedade patriarcal, os escritores costumam evitar estranhezas como a menção ao termo “educadores(as)”, utilizando o gênero masculino, perpetuando o sexismo na escola. Por coerência para com as referências que embasam esta pesquisa, utilizarei “educadoras”, para referir ao grupo de profissionais que atuam na escola, tendo em vista a preponderância das mulheres no contexto pesquisado.

<sup>4</sup> Registo aqui meus agradecimentos à educadora de língua portuguesa e amiga Wanessa Trescalo pelas horas de debate sobre este trabalho.

O interesse em realizar esta pesquisa partiu da oportunidade e da condição de educador como voluntário no projeto da Escola da Floresta (EF) Bloom, em Sintra<sup>5</sup>, Portugal. Estive ligado a este projeto entre os meses de outubro e dezembro de 2018, o que corresponde à primeira metade de implementação do mesmo. Não tendo, à partida, categorias previamente definidas a perseguir, foi a investigação de natureza exploratória a forma mais pertinente para a realização da pesquisa, uma vez que seria a partir dos meandros do trabalho de campo que as mesmas seriam definidas. Portanto, esta pesquisa tem como foco analisar as práticas educativas vividas por crianças e educadoras na/para/com e pela Natureza no projeto EF Bloom, em parceria com a Escola Básica da Várzea de Sintra.

Conhecimentos como permacultura, agrofloresta (Gotsch, 1996), bioconstrução, juntamente com os mecanismos educativos da Escola da Ponte<sup>6</sup> e as abordagens da *Forest School* e da *Flow Learning*<sup>7</sup> foram cruciais para entender que este conjunto de ideias (a floresta-escola, a educação democrática, o desemparedamento da infância, metodologia de trabalho de projetos e a agroecologia) é uma poderosa ferramenta educativa. Ao ter contacto com essas ideias, comecei a formular a percepção de que todo educador deveria saber cuidar de uma semente vegetal, saber semeá-la, saber germiná-la e saber colher seus frutos, tal qual é preciso saber sobre as “sementes” humanas.

Em Portugal tive a oportunidade de fazer um estágio de observação na Escola da Ponte, em São Tomé Negrelos – Vila das Aves, durante um mês (maio de 2017), onde pude perceber os mecanismos e os dispositivos de uma comunidade de aprendizagem com uma conceção e uma lógica de escola diferentes. Uma escola democrática<sup>8</sup>, na qual se defende que a escola não é um edifício, são pessoas<sup>9</sup>. No mesmo mês fiz a formação em líder em *Forest School*, na Costa da Caparica. Esta abordagem educativa parte do princípio de que uma floresta, um bosque ou uma área verde natural são lugares de aprendizagem tão amplos que é possível contemplar quase a totalidade das exigências curriculares. Neste sentido, com essa formação em Floresta-Escola, comecei a perceber que não era tão necessário levar um edifício da escola para a floresta. Afinal, o paradigma diante de mim implicava perceber a floresta como a própria escola, portanto, as práticas educativas na natureza faziam sentido. Seria a floresta, neste caso, uma grande sala de aula verde? Eis uma etapa para construção do problema.

Comecei uma investigação sobre o tema e, durante minha trajetória no mestrado, realizei pesquisas a respeito de escolas e projetos de educação na/para/com e pela Natureza; modelos e processos de educação ambiental/ecoalfabetização e o debate entre a Educação Ambiental (EA) e a Educação para

---

<sup>5</sup> O contexto da pesquisa, o projeto da Escola da Floresta Bloom e da EB Várzea de Sintra serão detalhados no capítulo 2.

<sup>6</sup> Escola pública criada em 1976 em Vila das Aves, freguesia do concelho de Santo Tirso e do Distrito do Porto no norte de Portugal.

<sup>7</sup> Estes conceitos serão abordados em detalhes posteriormente.

<sup>8</sup> O mesmo é aplicado pela Escola Básica da Várzea de Sintra, em cujo contexto se deu esta pesquisa.

<sup>9</sup> Entrevista de José Pacheco à Agência Brasil. (Disponível em:

<http://agenciabrasil.abc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>> Acesso em: 08/12/2017).

o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e, além disso, pesquisei sobre projetos de educação na natureza fora de Portugal, espalhados pela Europa, Ásia e as Américas. Na América do Sul encontrei informações e pesquisas sobre a floresta jurídica instituída como sujeito de direitos nas constituições federativas do Equador e da Bolívia, conceitos indígenas como *Sumak Kawsay* e *Sumã Kamaña*<sup>10</sup>, que percebem a natureza e a floresta por uma perspetiva divergente das normas e valores portugueses.

O percurso por estas teorias ajudou-me a reconhecer a Natureza como sujeito de direitos bem como a perceber que não se faz necessária uma sala de aula ou paredes para haver processos educativos, ainda que esta sala seja a própria floresta. Portanto, se a Natureza é um sujeito, tendo o seu papel de educadora na sociedade educativa, quais são, então, as potencialidades vividas entre esses sujeitos: crianças, educadoras e Natureza? O que acontece quando crianças e educadoras estão na/com a natureza? Como é pesquisar *com* crianças *na* natureza? Como são as práticas educativas *pela* Natureza? E o processo de formação dos educadores para atuarem neste terreno?

Em agosto de 2017 participei da criação e fundação da Associação Escola da Floresta - *Forest School* Portugal e dediquei-me à realização de eventos e formações sobre a abordagem, tanto em território português, bem como no Brasil. No segundo semestre de 2018, tive a oportunidade de integrar, como voluntário, o projeto da Escola da Floresta Bloom (EF Bloom), em Sintra, em parceria com a Escola Básica da Várzea de Sintra (EB1 da Várzea), esta inserida no contrato português do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular<sup>11</sup>. Uma vez integrando a equipa de monitores do projeto, percebi que estava num contexto perfeito para construir meu objeto de pesquisa.

A EF Bloom em Sintra apresentou um contexto ideal para a investigação a respeito da relação dos processos educativos na/para/com e pela Natureza pelo facto de atuar ao ar livre sob duas abordagens metodológicas, a *Forest School*<sup>12</sup> e a *Flow Learning*<sup>13</sup>. Realizar esta investigação dentro deste cenário informal que é a floresta, mas ligado à escola, e que se encontra em fase inicial de implementação/transformação de projetos educacionais específicos, justifica-se pelo facto de ser uma iniciativa social com potencial transformador de grande intensidade. Esta pesquisa aqui apresentada parte da perspetiva sociológica e da educação, inspirada pela abordagem etnográfica.

Com a oportunidade de desenvolver e participar deste processo como agente direto, intervindo e vivenciando o cotidiano do projeto em campo, debrucei-me numa investigação de natureza exploratória. Quero dizer que não me circunscrevi a uma hipótese de partida para a pesquisa; considerei, sim, uma abertura às experiências no campo, sendo que o cotidiano em campo que me forneceu rotas,

---

<sup>10</sup> Conceitos indígenas inseridos nas Constituições Federativas do Equador e da Bolívia, respectivamente, que significam *bien vivir*. Viver bem não significa viver de bens, de posse, pelo consumo.

<sup>11</sup> Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/despacho\\_5908\\_2017.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf)> Acesso em 19/03/2019.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.forestschoolassociation.org/>> Acesso em 24/04/2019.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.sharingnature.com/flow-learning.html>> Acesso em 24/04/2019.

temas, categorias e pontos focais de análise. Este estudo visa realizar uma investigação em um contexto escolar a respeito das potencialidades do encontro, a partir da relação de afetos e por meio de práticas educativas em ambientes naturais, de adultos e crianças com (e pela) Natureza.

No primeiro capítulo deste trabalho - “Natureza e Educação” - vamos encontrar uma base do referencial teórico de modo a construir a Natureza como um sujeito e a ideia de Educação *pela* Natureza. Na sequência, o capítulo abordará a ideia de desemparedamento da infância trazida pela educadora ambientalista Lea Tiriba (2018). Por fim, trabalhei em torno do conceito de Floresta-Escola e das práticas educativas na/para/com e pela Natureza.

No segundo capítulo - “Caracterização do terreno da pesquisa e opções metodológicas” - será exposto o contexto da pesquisa. Neste sentido, os modos de funcionamento da Escola Básica da Várzea de Sintra e do projeto da Escola da Floresta Bloom serão detalhados. Num segundo momento, as opções metodológicas serão apresentadas em três partes: a dinâmica em campo; a etnografia com crianças; e, por fim, as questões éticas nas pesquisas com crianças que comportarão o dilema relativo à autoria e autorização neste tipo de abordagem. Ainda caberá refletir acerca da seguinte questão: o que é pesquisar *com* crianças *na* natureza?

No capítulo 3 - “As potencialidades das práticas educativas na natureza” - farei a análise dos dados gerados em campo a partir de três eixos construídos: 1) Educação dos/pelos Sentidos, de modo a percorrer os meandros das potencialidades que Natureza revela para a compreensão dos sentidos fisiológicos do corpo, dos sentidos da aprendizagem ao ar livre e do caminho que a Floresta-Escola está a percorrer; 2) Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola; e 3) Práticas inclusivas na natureza, onde trabalharei brevemente o tema da inclusão/integração educativa por meio da observação de três casos em que crianças com necessidades educativas especiais estiveram a interagir na floresta.

No capítulo 4 - “A criança, o adulto e a Natureza” - tratarei das relações entre estes sujeitos em contexto educativo. Para descrever estas relações, onde foram revelados os afetos entre os participantes do projeto, partiu-se de um conjunto de leituras sobre um exercício de revisão por meio de uma construção expressiva visual. Numa segunda parte, trarei as análises e reflexões em torno das perguntas surgidas no campo: o que é que a Natureza te ensina? E o que é que tu aprendes com a Natureza?

Por fim, nas considerações finais, apresento um fechamento por meio de uma metáfora-síntese de todo o trabalho.



## Capítulo 1 - Natureza e Educação

Neste primeiro capítulo, discuto a construção do conceito da Natureza como um sujeito jurídico para, posteriormente, perceber a sua interação na sociedade por meio dos processos educativos. Trarei também a Natureza como comunidade, apoiando-me em Leopold (2008) e sua contribuição para o Direito da Natureza e a ética da terra, com atenção ao que se refere à Educação Ecológica da Ética da Terra. Em seguida, farei um debate para ampliarmos as visões sobre a Educação Ambiental (EA), a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a Educação pela Natureza numa perspectiva comparativa entre as epistemologias do Norte e do Sul. Posto isto, buscarei a compreensão da contribuição que a Natureza pode dar para a educação e a formação de formadores por meio do debate sobre o conceito de “Floresta-Escola” e “Escola da Floresta” para, em seguida, vermos alguns exemplos de práticas em Portugal. A tese brasileira do “desemparedamento da infância” apresentada por Tiriba (2018) será aqui explorada de modo que possamos construir a ponte conceptual a fim de compreendermos, em profundidade, os processos que envolvem as práticas educativas na/para/com e, sobretudo pela Natureza.

### 1.1. A Natureza como sujeito

A percepção da natureza tal como a concebemos é nascida apenas no século XX e resume-se a um conjunto de contratos jurídicos, sendo basicamente tratada como um recurso inesgotável em nome de um desenvolvimento económico, ainda que se afirme “sustentável” (Serres, 1990: 173). Segundo Serres (1990), a Declaração dos Direitos dos Homens deriva do direito natural e “deu a qualquer homem, em geral, a possibilidade de aceder a esse estatuto de sujeito de direito”, porém, o feminino, a Mãe Natureza foi deixada de fora deste contrato social - “razão humana maior, natureza exterior menor” (p.62).

A identificação dos problemas modernos consequentes da “sociedade de risco global” que encontramos em Beck (2015), alia-se aos efeitos nocivos à saúde das populações em função do afastamento e convívio mais direto com ambientes naturais. Um destes efeitos é o chamado *Transtorno do Défice de Natureza*, conceito elaborado por Louv (2016). O termo não é usado num sentido científico, clínico ou num diagnóstico médico. É um termo linguístico criado para nomear os notáveis prejuízos observados nas crianças a partir da prática de mantê-las, com frequência, sentadas diante de ecrãs e limitadas a ambientes escolares ou domésticos fechados sem contacto direto com a natureza. De acordo com Louv (2016: 120), “tendo como base cada vez mais evidências científicas, acredito que o conceito - ou a hipótese - do transtorno do *défice* de natureza seja adequado e útil como descrição leiga a um fator que pode agravar as dificuldades de atenção de muitas crianças”.

O direito à natureza, diferentemente do direito *da* Natureza, entretanto, não se funda em bases educativas, mas sim em interesses económicos. Para Leopold (2008) é pelo facto da maioria dos membros da comunidade da Terra não ter um valor económico, que o sistema de conservação da natureza calcado em valores estritamente económicos é falho e conclui que, “no entanto, essas criaturas são membros da comunidade biótica, e se (como creio) a estabilidade dessa comunidade depende de sua

integridade, têm o direito de continuar a existir” (p.195). Ou seja, ainda que a sociedade se encontre num risco global, a comunidade biótica tem o direito de existência. Entretanto, seria a “expropriação ecológica” de que fala Beck (2015: 81) que responderia ao desequilíbrio na balança entre a “justeza natural” e a “justiça social” (Serres, 1990: 137) e a causa da destruição do mercado: “a indústria poluente considera como “ambiente” aquilo que, para os sectores e regiões afetados, constitui a base da sua existência económica” (Beck, 2015: 83). Não serão, portanto, os governos, os economistas ou os empresários que definirão o limite desta expropriação, mas sim a *sujeita* Natureza, como conclui Serres (1990: 169) referindo-se a Lucrécio: “as leis naturais englobam as coisas tal como as regras sociais ligam os homens”.

Ferreiro (2009) destaca de maneira sintética, cinco aspetos essenciais que definem a Ética da Terra de Leopold que, tal como a balança do julgamento, medeia o entendimento entre a “justeza natural” e a “justiça social”, ou seja, aquilo que cabe e é justo, dando sentido ao exposto acima. Em resumo a Ética da Terra propõe:

- i) o alargamento do universo moral a outros seres vivos para além do homem – a “comunidade biótica”; ii) a superação da dicotomia homem-natureza, que resulta do aspeto anterior e que torna o homem membro da “comunidade”; iii) a mudança dos valores e a educação ecológica como condições fundamentais da coexistência dos membros da “comunidade” e da Ética da Terra; iv) a definição do uso responsável da terra como algo que deve ter presente valores económicos, éticos e estéticos, numa conciliação entre o útil, o belo e o bom e rejeitando uma lógica estritamente economicista nas decisões que envolvem o uso da terra e; v) a definição de “saúde” da terra enquanto capacidade de autorrenovação. (Ferreiro, 2009: 19).

Estará essa ética conectada principalmente ao “saber fazer”, essa ligação da sabedoria ancestral com o conhecimento científico, justamente aquilo que permite conectar os modos de produção e o desenvolvimento social. Ou seja, de acordo com o item “iii)” essa distância axiológica e de práxis evidencia uma incoerência com os planos e programas de ordenamento territorial e florestal em Portugal, justificando a construção de uma outra epistemologia que seja capaz de se apropriar e transformar as práticas sociais como, por exemplo, a confluência entre Educação e a Natureza. Doravante, interpretando a afirmação de Lucrécio citada acima sobre as regras sociais, no início século XXI a Organização das Nações Unidas (ONU) falou em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) em vez de falar em “Educação pela Natureza”. Isto é, se as Leis Naturais englobam as coisas, elas regem a coexistência dos membros da comunidade, portanto, a EDS e a EA não corroboram de forma eficaz para uma alfabetização ecológica que impulse uma mudança de valores, necessária para uma alternativa ao desenvolvimento.

## **1.2. A Educação pela Natureza**

A Organização das Nações Unidas declarou, em 2002, após a conferência em Joanesburgo, que o período correspondente aos anos de 2005 a 2015 seria atribuído como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS). A agência delegou à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) o encargo de traçar as diretrizes para o respetivo Programa de

Ação que, subseqüentemente, deveria ser adaptado para cada Estado membro de acordo com as suas especificidades. Neste sentido, a Comissão Nacional da UNESCO reuniu um grupo de peritos e especialistas que, de modo voluntário, definiram as coordenadas de um plano orientador para implementação da DEDES em Portugal. De acordo com Schmidt *et al* (2010: 51), no final da década de 1990 e no início dos 2000, a EA passou a desenvolver-se de uma forma mais dispersa e mais dependente das iniciativas e recursos, pelo facto das profundas e desordenadas alterações intra e inter agências portuguesas que tratavam do assunto. Os autores completam que “pouco ou nada transpareceu ainda, contudo, da passagem à prática das medidas de colaboração e iniciativas previstas nesse protocolo, nomeadamente em termos de apoio a projetos de EA que envolvam escolas ou associações de defesa do ambiente” (p.53).

Considerando as experiências internacionais, as lições vindas da América Latina dão-nos um considerável contributo. Para Silva (2013) e Lozano (2011) essa declaração da ONU também disparou diferentes conflitos em âmbitos académicos e mediáticos, tanto em termos ontológicos, axiológicos e praxeológicos quanto semânticos, semiológicos e metodológicos. Em resumo, Silva (2013: 480) salienta que, ao realocar a EA ao lado da EDS geraria, portanto, um oxímoro carregado de imprecisões e ambiguidades conceituais na matização de um conceito dinâmico. Para os países do Norte, as EA e EDS carregam uma semântica difusa daquela carregada pelos países do Sul.

Para Lozano (2011), a crescente preocupação pelas consequências provenientes de “um modelo de desenvolvimento antropocêntrico capitalista (e eurocêntrico), que sustenta uma ideologia de acumulação, consumo, exploração natural e social, e que idealiza um crescimento linear como princípio e fim do desenvolvimento” (p.31), ligou um alerta para os legisladores da comunidade andina e latino-americana.

Viriato Soromenho Marques (2011), num extenso debate a respeito da DEDES em Portugal realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao propor respostas para a questão “o que é educar para o desenvolvimento sustentável em tempos de crise?”, afirma que para “educar para o ambiente e o desenvolvimento sustentável no âmbito escolar, caracterizado pela inevitável fragmentação de disciplinas e saberes, convida a ter em conta cinco princípios orientadores fundamentais”. São eles: educar para uma cidadania interveniente; educar para uma visão crítica do desenvolvimento; educar tendo em conta a experiência internacional; educar integrando as lições da experiência nacional e; educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente (Marques, 2011: 107-108). Portanto, considerando as experiências internacionais das epistemologias do Sul, uma cidadania interveniente não se generaliza em problemas da espécie humana, ambiente externo e ecológicos, mas sim nas relações sociais baseadas numa alternativa ao desenvolvimento. Esta alternativa estaria fundada na Educação pela Natureza.

Rousseau (1990) no livro *Emílio ou da educação*, publicado pela primeira vez em 1761, inicia uma tradição pedagógica buscando uma interação mais íntima com a natureza de modo a evidenciar o seu papel no desenvolvimento e na formação humana. Longe de um primitivismo, o filósofo iluminista

propunha tomar a natureza e seus elementos como um guia e modelo para as práticas educativas. Soares (2016: 17) afirma que “as concepções desenvolvidas por Rousseau expressam uma compreensão de que a natureza e seus elementos educam os indivíduos curando-os de todos os males, sejam do corpo, sejam da alma”. Num valioso estudo sobre a Educação pela Natureza, Soares (2016) remonta a trajetória da educação, sobretudo na sociedade brasileira a partir do início do século XX, em busca de cada vez mais ar livre num contexto da crescente transformação urbana e social, nutridas pela ruptura do corpo e natureza.

Uma educação *pela natureza* e seus elementos com suas lições únicas passa a ser uma experiência exigida e proclamada como necessária, tanto ao desenvolvimento físico, quanto moral, afirmam os discursos médicos, políticos e pedagógicos do período. (Soares, 2016: 23)

Essas terminologias evidenciam a importância de um debate mais profundo em relação ao tema. Sobremaneira faz-se necessária, para a contextualização deste trabalho, a organização epistemológica dos conceitos de EA e EDS de forma a buscar uma práxis para a consolidação dos termos e percebermos o limiar para a compreensão do conceito de Educação pela Natureza. Para o debate semântico e o entendimento desses temas, trago alguns pontos de visão. Tokuhama e Bramwell (2010) definem de maneira mais concreta a educação ambiental para o Equador como sendo

um processo que envolve uma aprendizagem ao longo da vida, por meio do qual se chega a perceber a complexidade do mundo natural e temas ambientais, utilizando várias estratégias para a tomada de decisões individuais e sociais, baseadas em conhecimentos integrados de várias disciplinas, levando a uma variação nas atitudes e ações para realizar uma mudança no mundo. (p.122)

Em Portugal, Schmidt *et al* (2010) complementa a discussão conceptual ao afirmar que,

enquanto se diz que a EA valoriza os instrumentos amigos do ambiente e os comportamentos de tomada de decisão e ação por parte dos cidadãos favoráveis aos equilíbrios ambientais, dir-se-ia que a EDS incide mais diretamente nas competências de ação dos cidadãos. Enquanto a EA olha a proteção do ambiente no contexto social e económico, a sensibilidade ambiental promovida pela EDS é baseada na inseparabilidade, interconexão e interdependência dos três vértices da trilogia conceptual do desenvolvimento sustentável, a saber, economia, ambiente e equidade social. Isto significa ainda que, enquanto a EA é mais centrada na comunidade, o contexto, os parceiros e os problemas selecionados pelas EDS são, não só localmente relevantes, mas são também transversais à sociedade. (p.58)

A desconstrução nos países do Sul do discurso hegemónico sobre a EDS encontra força nas ações de práticas agroecológicas orgânicas, em muitas escolas do campo em regiões rurais, onde se sentem mais diretamente os efeitos dos desequilíbrios ambientais. As interpretações e leituras que são feitas para conceptualizar tanto a EA quanto a EDS em diversas partes do mundo são muito amplas. Não espero aqui esgotar o debate. Entretanto, para compreendermos as terminologias e, sobretudo, as razões pelas quais determinados conceitos estão inseridos nos instrumentos que compõem os sistemas educativos português e dos países latino-americanos, que reconhecem a floresta jurídica<sup>14</sup>, julgou-se necessária a contextualização destes pontos.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.ucsc.edu/dist/0/196/files/2015/10/Biemann-Tavares-Forest-Law.compressed.pdf>> Acesso em: 13/06/2018.

Nota-se, todavia, que o cerne do “contrato social” da sociedade de risco global, ou da “modernidade avançada” a qual se refere Delicado e Gonçalves (2007), está desajustado com a capacidade do sistema de suportar seus objetivos. A educação sobre/no/para/com o meio pressupõe uma externalidade do ser humano do centro da “natureza das coisas” ou o “ambiente” e, paradoxalmente, o “meio” ambiente, semanticamente, é aquilo que está ao redor e não no centro. No entanto, sobretudo, sobram aqui preposições e falta, contudo, uma preposição no feminino - “pela” -, acrescentando um novo sujeito (ou *sujeita*) num novo contrato, não sendo este apenas social, mas, sobretudo, *natural*, abrindo-se, assim, um outro modelo que busca uma transgressão da EA e da EDS: a Educação *pela* Natureza. Na gramática portuguesa, o sujeito numa frase pode estar oculto, indefinido, expletivo ou nulo, podendo ser, em diferentes interpretações, sujeitado, como na ação de um verbo, significando ser reduzido à sujeição ou obediência pronominal. É um pouco desta forma que a *sujeita* Natureza está oculta naquele contrato social dos Direitos Humanos, sendo sujeitada como um bem, um recurso, um património, uma fonte de riqueza e exploração para atender aos anseios de um urgente desenvolvimento (capitalista) sustentável.

Contudo, num desdobramento do pensamento de Lucrécio exposto mais acima, percebo que essas regras sociais que ligam os homens tratam o natural por *coisa*, mas, são em suma, uma absorção das observações das leis naturais. Leopold (2008: 194) pergunta por qual razão nenhum regulamento acerca dos processos educativos para a natureza foi escrito, ele diz-nos que “a comunidade não está ainda preparada para os respeitar; a educação tem que preceder as regras”.

Associa-se fortemente a floresta mediterrânea a um risco latente: os incêndios florestais são atualmente a maior preocupação ambiental dos portugueses (Almeida, 2004). Faz-se, pois, necessário entender este oxímoro preocupante num país florestal e, portanto, entender “o papel das várias funções da floresta na vida atual e futura da sociedade portuguesa, de modo a contribuir para um maior envolvimento social que torne as políticas públicas sobre este tema mais sustentadas, consistentes e eficazes” (ABAE, 2018: 8). Almeida (2004: 7) salienta que as diferenças semânticas entre natureza, ambiente e ecologia impelem estudar “não apenas as relações entre o simbólico e as práticas, mas também, a montante, as relações entre valores e representações e os seus grupo-suporte”. No inquérito feito em 1999, “muitos portugueses reconheceram com efeito, que em diversos aspetos referentes ao ambiente agem aquém do que deveriam” (Almeida, 2004: 2). As razões disso vão da falta de informação suficiente à carência de apoios de responsabilidade pública.

Este ponto de vista inspirou-me a refletir sobre a consideração que Portugal dedica à sua terra, seu território, às suas florestas e à natureza. Segundo Leopold (2008: 189) “a terra, como as jovens escravas de Ulisses, é ainda considerada propriedade” e, acrescenta o autor estadunidense, “a relação com a terra é ainda estritamente económica, implicando privilégios, mas não obrigações”. Portanto, uma ética da terra é a urgência de uma possibilidade de evolução e uma necessidade ecológica. Com uma

situação ímpar no planeta<sup>15</sup>, os direitos sobre a natureza em Portugal são maioritariamente privados, a propriedade florestal do Estado português representa apenas 2% da superfície arborizada do território<sup>16</sup>, sendo os restantes 98% de espaços florestais divididos entre a indústria papeleira (4%), baldios (8%), e outros privados (86%) (Louro, 2016: 80). Ou seja, numa metáfora, se a floresta portuguesa fosse um sujeito, ela estaria entre muros ou cercas, com acesso restrito, emparedada por normas e posses, como afirma Leopold acima sobre as escravas de Ulisses.

A educação desemparedada molda atitudes e internaliza valores tão profundos quanto subjetivos como, por exemplo, as regras sociais e os processos educativos dos povos indígenas, aqueles que têm a floresta como casa, como escola, como mestra e guardiã da sabedoria ancestral. Tiriba (2018) convidamos a um mergulho nas culturas dos povos e comunidades tradicionais brasileiras e latino-americanas para compreendermos a “internalização de valores, atitudes e conhecimentos que estão na base de suas cosmovisões: cuidar de si, de nós, da natureza; respeitar as crianças como seres que têm uma visão de mundo própria; valorizar os saberes femininos; fazer a roda, dançar e cantar, conhecer o corpo inteiro, experimentar o “ser-coletivo”, aprender-ensinar a democracia” (Tiriba, 2018: 46).

Os pontos apresentados acima confrontam visões e terminologias distintas para práticas educativas muito próximas – desta forma, podemos fazer aqui a leitura de um encontro entre as epistemologias do Sul com as do Norte. Deste modo, caberia projetar a Educação pela Natureza advinda de uma perspectiva ancestral e latino-americana, por exemplo, no desemparedamento das práticas educativas em projetos na Europa. A aprendizagem sequencial da *Sharing Nature* (EUA), como organiza Cornell (2008), por meio do despertar o entusiasmo, de focar a atenção, da experiência direta e da partilha de inspirações, encontrou-se, no projeto Bloom (Portugal) de forma bem potente com uma outra abordagem, a *Forest School* (UK). Será através da tese do desemparedamento da infância da brasileira Tiriba (2015) que farei uma leitura sobre estes encontros.

### **1.3. Desemparedamento da infância**

A educadora-ambientalista Lea Tiriba (2018: 17) criou a expressão “emparedar a infância” para, segundo ela, “designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil (IEIs) - dormitório, refeitório, sala de vídeo, galpão -, e também para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas”. É na consolidação da sociedade patriarcal-urbano-capitalista-industrial que Tiriba (2018) identifica o afastamento sistematizado das sociedades, principalmente durante a infância, do contacto com a natureza e dos ambientes externos, sem muros. Após as revoluções burguesas na Europa nos séculos XVIII e XIX o

---

<sup>15</sup> De acordo com a FAO: 98% das florestas em Portugal pertencem a privados; na Europa, entre os 27 países, 59% são privadas; na Grécia, Polónia e Brasil, cerca de 80% das florestas são públicas. Na Rússia a totalidade das florestas são de propriedade do Estado. (Louro, 2016: 80)

<sup>16</sup> Disponível em <<http://www2.icnf.pt/portal/florestas/matras-nacionais/resource/doc/relatorio>> Acesso em: 25/06/2018 (p.14).

trabalho passou a exigir basicamente todo o tempo produtivo e ativo do sujeito, sendo exigidas outras tantas horas para o deslocamento diário de sua casa ao trabalho (neste caminho faz-se um leve desvio para deixar as crianças no infantário ou na escola), considerando ainda as sete horas de descanso, resta apenas um quarto de sua semana para desfrutar “livremente” em atividades criativas e de lazer. Enquanto pais e mães estão dentro dos muros das fábricas, nas lojas de comércio ou nos escritórios das empresas, seus filhos e filhas estão entre paredes dos infantários, um ambiente que deve ser salubre, limpo, climatizado, ascético e, conseqüentemente, estéril, cinzento, quadrado, linear, cartesiano e regrado, muito parecido com o ambiente fabril.

Para não reproduzir, no cotidiano das creches (infantários) e escolas, esse modo de funcionamento social em que os tempos e os espaços vão sendo tragados pela lógica do produtivismo, um dos desafios foi o de compreender como uma engrenagem burocrática de atendimento vai roubando tempo para as narrativas, vai corroendo as interações afetivas, vai retirando as crianças dos ambientes que mais as agradam. (ibidem, p. 23)

A autora afirma ainda que será necessário, para a construção da sua tese, agarrar-se à ideia de um “equilíbrio ecosófico” dentro deste contexto de produtivismo desenfreado. O conceito de ecosofia<sup>17</sup>, organiza este equilíbrio, que será um processo holístico, em três ecologias: mental, social e ambiental. “A ecologia mental diz respeito à qualidade das relações de cada ser humano consigo mesmo; a ecologia social está relacionada à qualidade das reações dos seres humanos entre si; e a ecologia ambiental diz respeito às relações dos seres humanos com a natureza” (ibidem, p. 27). É neste lugar de desenvolvimento holístico e sistêmico que os processos educativos pela Natureza encontram eco e ressoam as potencialidades socioemocionais tão necessárias ao devir do século XXI.

Estas necessidades foram incluídas em exigências legais brasileiras a respeito da educação integral de crianças em múltiplas dimensões de saberes: corporal, emocional, cognitiva, espiritual, lúdica, política, social, etc. (Carvalho, 2013: 77) Entretanto, enquanto as instituições de educação infantil, que são assumidas como complementares à educação da família e da comunidade (o que amplia o conceito de educação), forem consideradas apenas como locais de guarda, de único lugar de desenvolvimento de competências, de educar na tenra infância, serão consolidados espaços de emparedamento e de docilização de corpos limitados em suas pulsões de desejo e alegria. Estas são partes das causas de um efeito maior e evidente: a degradação ambiental.

Emparedadas, elas vão sendo despontecializadas, adormecidas em sua curiosidade, em sua exuberância humana. Como diria Foucault (1987), seus corpos vão sendo docilizados. Sua subjetividade vai sendo modelada. Essa situação corresponde, no plano macropolítico, a um quadro socioambiental em que a natureza vai sendo também destruída. Esse duplo e simultâneo processo de degradação vai fazendo da Terra um planeta inóspito, inadequado para a vida das espécies que hoje o habitam. E, das instituições educacionais, espaços de aprisionamento, de impotência. (ibidem, p. 37)

São inúmeros os desafios encontrados para provocar uma desaceleração deste movimento de desconexão do humano com a natureza. Tiriba (2018) aponta-nos em sua tese cinco desafios que se

---

<sup>17</sup> Formulado por Félix Guattari em 1990.

colocam diante dos processos formativos de educadores e, conseqüentemente destes profissionais com as crianças. São eles: *reconectar-se com a natureza; dizer não ao consumismo e ao desperdício; redesenhar os caminhos de conhecer; dizer sim às vontades do corpo e; finalmente, aprender-e-ensinar a democracia.*

A autora apresenta-nos a fórmula do sucesso do capitalismo e da sociedade moderna: “divorciou o ser humano da natureza, separou o corpo da mente, fragmentou o pensar e o fazer, o trabalho e o lazer” (ibidem, p. 44). Essa separação está posta em cada plano de aula, em cada calendarização que focaliza mais em datas comemorativas do que em interesses das crianças, em regulação, hierarquização e disciplinarização da relação professor-aluno. Todos estes fatores evidenciam que a escola não tem pelo desenvolvimento do corpo a mesma consideração que tem pelo desenvolvimento da mente.

O trabalho da ambientalista brasileira está focado no direito da criança à natureza, ou seja, o acesso ao mundo natural é um direito da criança e todas as pessoas no mundo. *Reconectar-se com a natureza* não é apenas uma necessidade, é um direito. A autora traça que desfazer este colapso provocado pela ruptura forçada, artificial será o caminho que busca uma sobrevivência do planeta, dos animais, das plantas, dos ecossistemas, dos biomas, e da nossa como seres humanos (ibidem, p. 41).

Portanto, *dizer não ao consumismo e ao desperdício* projeta um caminho à esta religação e nos impulsiona a outros caminhos de alternativa ao desenvolvimento desenfreado. Uma outra ideia que se alinha a esta percepção é a de “decrecimento sereno” de Latouche (2011) quando nos fala de um círculo virtuoso (diferentemente do conceito utilizado pelos fisiocratas na década de 1960) articulado de forma sistêmica e ambiciosa de mudanças, formando um conjunto de oito “R’s”, que aponta para um consumo consciente e desperdício zero, são eles: reavaliar, reconceptualizar, reestruturar, redistribuir, realocar, reduzir, reutilizar e reciclar. Serão, portanto, segundo Latouche (2011), estes oito dispositivos de mudanças “susceptíveis de desencadear um processo de decrecimento sereno, convivial e sustentável” (p.50).

Não adianta termos uma escola que se diz dedicada ao “desenvolvimento sustentável”, mas que incentiva o acto de comprar materiais inúteis à prática pedagógica. Ou seja, a reformulação destas abordagens metodológicas e de práticas educativas está diretamente relacionada com a forma pela qual os educadores são formados e, doravante, traz-nos o terceiro desafio proposto pela autora, que é o *redesenhar os caminhos de conhecer* “na contramão de um modo de funcionamento institucional que mantém as crianças apartadas do mundo natural” (Tiriba, 2018: 43). Sente-se, de modo geral, uma necessidade latente em superar esse modo de planejar aulas, organizar o tempo, coordenar professores, cobrar diários e relatórios de classe e estabelecer conexões entre família-escola-crianças, respeitando o preceito básico da vida: *dizer sim às vontades do corpo*. Este, que figura como o quarto desafio apresentado pela autora é, ao meu ver, um dos mais importantes dentro da prática educativa na natureza.

Por fim, *aprender-ensinar a democracia* é um outro grande desafio e está também, como não podia deixar de ser, na base dos processos formativos. Segundo Paulo Freire é preciso desconstruir as

relações humanas verticais e fundar outras, horizontais (Freire *apud* Tiriba, 2018: 45). Está na lógica opressora a manutenção das regras e normas em que se fundam a institucionalização, a formalização e a organização da escola tal como está posta. Portanto, a percepção da natureza como mercadoria, como recurso é, de certa forma, a naturalização destas imposições, que não é questionada, reproduzindo a lógica hegemónica das relações de poder: entre adultos, entre adultos e crianças e entre seres humanos e não humanos. E está na lógica do desemparedamento da infância a eterna busca pela reconexão do Humano com a Natureza.

#### 1.4. Floresta-Escola

As iniciativas de EA concentram-se em temas exclusivos, como os resíduos, a fauna e flora, vilipendiando assuntos que implicam abordagens mais integradoras, por exemplo o ordenamento do território, a bioarquitetura, a cidade verde, a permacultura, a cidadania, a agrofloresta ou um consumo mais sustentável. Portanto, o que torna a abordagem ecopedagógica da Floresta-Escola tão eficaz e diferente da EA e da EDS, segundo Patrick Harrison

é que ela se concentra na criança - de onde ela vem e para onde ela está tentando ir. Ela se concentra em descobrir a maneira inata da criança de interagir com o mundo e encontrá-la, ao invés da abordagem usual do "tamanho único". Muitas outras práticas ao ar livre têm a capacidade de fazer isso, mas a diferença é que a Floresta-Escola faz isso conscientemente. (Harrison, s/d, p.5)<sup>18</sup>

Não são todas as práticas educativas ao ar livre que são necessariamente entendidas como Floresta-Escola. Algumas iniciativas em Portugal<sup>19</sup> traduziram o termo *Forest School* para “escola da floresta”, como por exemplo o projeto Escola da Floresta Bloom. Porém, a tradução feita desta forma poderia reproduzir, justamente, a forma escolar que é “negada” na práxis dos projetos que se propõem à prática educativa ao ar livre, ainda que não exclusivamente na floresta. Ao ler “escola da floresta” podemos entender que a “forma”, a “organização” e a “instituição” (Canário, 2005) escolar foi levada “mata a dentro” e, então, aplicou-se lá seus “mais do mesmo”.<sup>20</sup> Faz-se aqui uma leitura tanto sintática e semântica quanto epistemológica da tradução, que ao traduzir trai o sentido original (*traduttore, traditore*<sup>21</sup>). Por outro lado, ao traduzir o termo *Forest School* para Floresta-Escola<sup>22</sup>, com hífen juntando

<sup>18</sup> Tradução livre. Disponível em: <<http://www.greenbow.co.uk/literacy/>> Acesso em 13/01/2018.

<sup>19</sup> Para informações sobre, ver: Disponível em: <<https://www.nheko.pt/entrevistas/2018/11/25/escola-da-floresta-forest-school-em-portugal>> Acesso em: 08/12/2017; Disponível em: <<https://www.facebook.com/escoladaflorestapt/>>. Acesso em: 08/12/2017. Este investigador integra o quadro de associados desta associação.

<sup>20</sup> “(...) quando enxerta-se conteúdos curriculares naquilo que deveria ser informal, perde-se a percepção de experiencial e torna-se “mais do mesmo”. Além da “tentação” de assegurar um máximo de experiências educativas diversificadas muito próximas do experiencialismo exagerado que caracteriza a sociedade atual (Lipovetsky, 1989)” (Mouraz *et al*, 2014: 39).

<sup>21</sup> Famoso jogo de palavras em italiano que diz “tradutor, traidor”.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://web.ubm.br/noticia/2017/08/ubm-oferece-curso-de-introducao-em-floresta-escola/>> Acesso em: 08/12/2017; e em: <<http://web.ubm.br/noticia/2017/09/ubm-investe-em-metodo-alternativo-de-ensino-com-curso-de-floresta-escola/>> Acesso em: 08/12/2017.

dois substantivos, entende-se gramaticalmente como uma coisa só, a unidade florestal (bosques, parques, campos) extramuros, como um espaço (*lugar praticado*<sup>23</sup>) de aprendizagem de múltiplas áreas do conhecimento<sup>24</sup>. Sobretudo, um lugar de desenvolver a autonomia na aprendizagem restabelecendo o respeito pela Natureza (não apenas a floresta), a educadora, mas também o ambiente, com a finalidade escola. Na definição de Blackwell (2015)

as Florestas-Escola não são edifícios, instituições ou organizações, mas bosques locais, espaços verdes, *playgrounds* naturais ou espaços onde as crianças passam pelo menos metade do dia em bases regulares. Assim, as atividades realizadas nas Florestas-Escola variam e são influenciadas por fatores internos e externos, como clima, estação, interesse das crianças, comunidade, paisagem, ferramentas utilizadas entre outros fatores. (Blackwell, 2015: 4)<sup>25</sup>

As Florestas-Escola são símbolos de uma abordagem ecopedagógica diferente para as crianças, pais, mães e professores que estão habituados ao sistema educativo e seus padrões. A “forma escolar”, segundo Canário (2005), é uma “modalidade de aprendizagem, baseada na *revelação*, na *cumulatividade*, e na *exterioridade*, possui autonomia própria e pode, portanto, existir independentemente da organização e da instituição escolar, como acontece nos nossos dias”, pode existir, inclusive, sem depender de um edifício ou paredes.

As principais características que podem sintetizar a abordagem da Floresta-Escola incluem sessões frequentes e regulares durante um longo período, durante todo o ano letivo das rotinas estabelecidas e a liberdade de assumir riscos. Blackwell (2015: 39), referindo-se à Comissão Florestal na Escócia<sup>26</sup>, identifica os benefícios revigorantes e a influência da natureza, não só na aprendizagem ao longo da vida, como nas várias esferas da vida (*lifewide*).

São muitos os exemplos espalhados pelo mundo, tanto de estudos acadêmicos bem como de institutos privados de solidariedade social ou organizações não-governamentais atuantes na prática no terreno, que concluem ser benéfico para a saúde o contacto com a natureza, desde a primeira infância, durante a juventude e ao longo da vida. Alguns exemplos encontrados em Portugal que ainda estão na atividade e outros que já encerraram seu ciclo serão citados logo abaixo.

São diversos os enfoques que relacionam o desenvolvimento pessoal, social, emocional, profissional e espiritual dos indivíduos. Esses efeitos podem ser citados, como por exemplo no jardim de infância do Projeto Fora de Portas do Centro Social Infantil de Aguada de Baixo (CENSI), em Águeda, quando “duas crianças que raramente brincavam juntas dentro da sala encontraram um interesse

---

<sup>23</sup> “O espaço realiza-se enquanto vivenciado, ou seja, um determinado lugar só se torna espaço na medida em que indivíduos exercem dinâmicas de movimento nele através do uso, e assim o potencializam e o atualizam. Quando ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado.” Certeau (1980: 201).

<sup>24</sup> Agradeço ao Professor Doutor João Barroso, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que em audiência em seu gabinete orientou-me para perceber a tradução de modo a relacionar os substantivos por meio da utilização do hífen.

<sup>25</sup> Tradução livre.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://scotland.forestry.gov.uk/images/corporate/pdf/woodsforlearning09.pdf>> Acesso em: 08/12/2017.

em comum no espaço exterior” (Bilton, *et al.*, 2017: 59), a desfrutar dos efeitos da chuva. As autoras Bilton, Bento e Dias (2017: 24) observaram as mudanças nas crianças de zero a seis anos no decorrer do projeto, como a diminuição de pequenos conflitos, além da diversidade de materiais e a existência de desafios, provocam a prática do trabalho colaborativo. Outro exemplo é o do projeto Escola da Floresta da Associação Questão de Equilíbrio, ao tratar da recuperação de jovens identificados com históricos violentos em Setúbal. No Boletim Informativo da ACIME<sup>27</sup>, Figueiredo acrescenta que jovens que já não tinham mais interesse em estudar, despertam o desejo em alcançar o sucesso escolar. Em Coimbra encontramos o projeto Limites Invisíveis, que afirma que os benefícios não estão apenas nos âmbitos acadêmicos das crianças, mas sente-se os “impactos positivos nos comportamentos das famílias, e nas práticas dos/as educadores/as e professores/as das instituições de origem das crianças, nomeadamente através de uma reorientação das suas práticas pedagógicas, e também de um maior investimento na organização e exploração dos espaços exteriores dessas instituições”<sup>28</sup>.

Outros exemplos como o *Movimento Bloom*<sup>29</sup>, em Sintra, representante do *Sharing Nature* em Portugal; a *Academia da Alegria*<sup>30</sup> em Mafra, que oferece sessões de Floresta-Escola para as unidades escolares e famílias interessadas; a *Escola da Mata* com sede no Pinhal de Leiria; o projeto *Play Brincar para Crescer*<sup>31</sup> no Porto com uma horta imensa anexa a área da casa; a *Associação Educativa Humanista Ingah*<sup>32</sup>, na Maia, que oferece vivências ao ar livre; o projeto *Mundo Somos Nós*<sup>33</sup> em Braga, com a finalidade principal de religar as crianças com a natureza; os encontros da *Tipi - Educação na Natureza*<sup>34</sup> na Tapada das Necessidades, em Lisboa, que oferece uma opção num centro urbano; como também o projeto *Serei(a) do Jardim da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP)*, no Jardim da Sereia no centro de Coimbra onde as crianças estão a brincar livremente ao ar livre; a *Keti Keta Associação pela Colaboração com a Natureza*<sup>35</sup> em Aveiro, um jardim de infância num ambiente planeado com base na permacultura e agrofloresta; o *Projeto Raízes*<sup>36</sup> em Palmela que oferece interação holística e livre destinada a crianças de 1 a 6 anos e, por fim, o projeto *Globetrotter*<sup>37</sup> que mapeou cerca de trinta e três projetos de escolas alternativas em quinze países, inclusive em Portugal. Essas iniciativas são a prova de que o assunto é pertinente, está em voga e, principalmente, está espalhado por todo o país para além de sua extensão continental. Nas regiões insulares portuguesas destacam-se o projeto *Nos Trilhos dos Açores* (Bettencourt, 2014), que por meio da fotografia desperta a observação atenta do patrimônio

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.questaodeequilibrio.org/2013/12/19/boletim-acime/#/>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://limitesinvisiveis.pt>> Acesso em: 01/01/2018.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.movimentobloom.org.pt>> Acesso em: 08/01/2018.

<sup>30</sup> Disponível em: <<https://pt-pt.facebook.com/academiadalegria/>> Acesso em 08/01/2018.

<sup>31</sup> Disponível em <<https://playbrincarparacrescer.wordpress.com>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://onossoingah.pt>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://omundosomosnos.wixsite.com/projecto>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/tipinatapada/>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>35</sup> Disponível em: <<https://www.ketiketa.pt>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>36</sup> Disponível em: <<https://projectoraizes.wordpress.com/category/palmela/>> Acesso em: 19/05/2019.

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://projetoGlobetrotter.weebly.com>> Acesso em: 08/01/2018-

ambiental açoriano e, na Ilha da Madeira, a *Escola da Floresta*<sup>38</sup>. Esses são alguns dos exemplos das regiões autónomas de Portugal com projetos significativos de ligação da educação com a natureza.

Floresta-Escola é uma abordagem que implica uma dedicação de envolvimento de toda a escola, na íntegra: o uso do currículo da “sala de aula”, atividades extracurriculares, políticas escolares, desenvolvimento contínuo de educadores e outras atividades realizadas na escola e a cooperação dos pais, da comunidade e de outras partes interessadas. Portanto, a escola não é um edifício, são as pessoas<sup>39</sup>, e como organização de pessoas deve ser uma organização que aprende. A abordagem da Floresta-Escola, assim como a “quinta disciplina” de Peter Senge (2008), permite que toda a escola, todas as crianças, com todos os professores e pessoal de apoio, bem como as autarquias e outras partes interessadas, se constituam como uma organização que aprende. Quando as escolas, as famílias e a comunidade trabalham em conjunto, o esforço combinado torna mais fácil abordar as necessidades fundamentais de desenvolvimento das crianças para alcançar os resultados desejados. A competência socioemocional como foco no desenvolvimento do bem-estar baseia-se na hipótese de que os alunos experimentam a felicidade quando se deparam com a disponibilidade de poder desenvolver habilidades sociais e emocionais. A conexão escolar é um “sentimento de estar perto, fazer parte e estar feliz na escola” (Blackwell, 2015: 26). Também é acompanhada por uma sensação de que os professores se preocupam com o bem-estar e a segurança dos alunos. Os objetivos da Floresta-Escola são fazer exatamente isso, porém, num ambiente de aprendizagem contextualizado e depois aprender a transferi-los para a vida cotidiana. A escola é formal, a floresta informal e a Floresta-Escola não formal.

Com este cruzamento percebi que no projeto da EF Bloom em parceria com a EB1 da Várzea de Sintra há uma diferenciação entre duas escolas: a escola do currículo essencial, que decorre dentro do turno curricular, e serve para assegurar as literacias básicas e, a escola do currículo territorializado, informal, que decorre um vez por semana e pode ser experiencial (Mouraz, *et al.*, 2014: 38), principalmente na floresta. É uma situação que se verifica em muitas escolas portuguesas e que é muito frequente em escolas de outros países europeus (Bettencourt e Gomes, 2014: 142).

De acordo com a *Forest School Association*, um líder de Floresta-Escola precisa entender e praticar um conjunto de seis princípios de boas práticas, alinhados ao *ethos* da *Forest School* e à legislação vigente. São eles: 1) A Floresta-Escola não é apenas uma reunião ou uma visita a um parque, bosque ou uma floresta. É um processo de longa duração, com sessões frequentes e regulares em um contexto da natureza ou floresta; 2) O programa da Floresta-Escola deve acontecer em uma floresta ou local arborizado, a fim de promover o desenvolvimento de uma relação entre o praticante e o mundo natural; 3) A Floresta-Escola tem a intenção de promover o desenvolvimento holístico de todos os

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/Escola-da-Floresta-Madeira-383386052065877/>> Acesso em 19/05/2019.

<sup>39</sup> Entrevista de José Pacheco à Agência Brasil. (Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>> Acesso em: 08/12/2017).

envolvidos, promovendo resiliência, confiança, interdependência e criatividade em seus participantes; 4) A Floresta-Escola oferece aos alunos a oportunidade de assumir riscos com apoio apropriado para o meio ambiente e suas habilidades e aptidões; 5) A Floresta-Escola deve ser implementada por profissionais qualificados na abordagem e; 6) A Floresta-Escola é baseada em uma gama de processos de aprendizagem centrados na criança.

Considerando os objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU<sup>40</sup> e que as florestas portuguesas constantemente ardem ano após ano (por uma confluência de fatores, um deles a insuficiente alfabetização ecológica) estas aspirações estão se tornando de facto uma realidade. Parafraseando Sara Knigth (2013: 10), a abordagem prática ecopedagógica da Floresta-Escola tem potencial para ser reconhecida em Portugal como parte integrante do programa educativo nacional para assim, desta forma, criar uma nova geração de cidadãos do mundo, da floresta. Como afirma o aforismo de Rubem Alves: “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”.

### 1.5. Práticas educativas na/para/com e pela Natureza

A Floresta-Escola está par a par com outros processos que enfatizam o contacto do aprendente com a natureza, não só aprender algo “a respeito do meio ambiente”, mas perceber a potência da educação na liberdade e, sobretudo, o que a Natureza nos ensina. Alguns exemplos destes processos foram encontrados no decorrer desta investigação e estão resumidos em conceitos que se enquadrariam no uso das preposições na/para/com e pela, juntos, se alinham como resposta à esta demanda global da Educação contemporânea. São eles: *educação ambiental*, *educação para a cidadania* ou *educação para o desenvolvimento sustentável*<sup>41</sup> (Bettencourt; Gomes, 2014), *ecopedagogia* (Halal, 2009) ou *pedagogia da terra* (Gadotti, 2000), *ecoalfabetização* (Capra, 2000: 27) ou *alfabetização ecológica* (Capra, 2006), *escola democrática* (Pacheco, 2014: 139-147), *educação fora de sala* ou *outdoor learning*, *educação por projetos* (Kilpatrick, 1997; Hernandez, 1998), *educação alternativa* (Costa, 2015: 30-34), *homeschooling*, *unschooling*, *hackschooling*<sup>42</sup>, *escola verde*<sup>43</sup>, *waldkindergarten* ou *naturkindergarten*. Ainda que estes conceitos não sejam profundamente tratados neste trabalho estes nomes e termos surgiram no decorrer da revisão bibliográfica e ajudaram a construir o conhecimento em torno de quais processos educativos eu estava a tratar. Eles enfocam não apenas a aprendizagem na/com/para e pela a Natureza, mas sobretudo, salientam uma educação fora das paredes das salas de aula tradicionais.

Ireland (UNESCO, 2014)<sup>44</sup> afirma que é preciso olhar para o futuro da educação por um prisma não hegemónico, numa ruptura à visão eurocêntrica do mundo. Partindo do aconselhamento proposto

---

<sup>40</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>42</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY/>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.greenschool.org/>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>44</sup> Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>> Acesso em 14/06/2018.

pelo autor,<sup>45</sup> é preciso olhar para a natureza como um sujeito de direitos, a exemplo da FIB, a Felicidade Interna Bruta (Butão, no Himalaia) e o conceito de *buen-vivir* (*Sumak Kawsay* e *Suma Kamaña*, conceitos indígenas no Equador e na Bolívia respetivamente), que não se afiguram como um desenvolvimento alternativo, mas sim uma alternativa ao desenvolvimento. A inclusão da Educação Ambiental (EA) nos sistemas educativos dos Estados caminham lado a lado com as decisões políticas em torno dos objetivos, principalmente económicos, que surgem das conferências mundiais sobre o desenvolvimento com o objetivo de buscarem acordos internacionais para frear a progressiva crise ambiental, que de certa forma, é causada pela ânsia desenfreada do desenvolvimento.

A função social da educação como um sistema, entre tantas outras, está ligada também com assegurar que a sociedade se aproprie e reproduza a cultura hegemónica, e esta, sobretudo, está pautada pelo consumo de massa, o aumento da produção de bens, o avanço da ciência e a assunção de novos riscos. Os “novos riscos” estão associados, portanto, aos modos de produção da riqueza na “modernidade avançada” (Delicado e Gonçalves, 2007: 694). A Recomendação nº5/2011<sup>46</sup> do Ministério da Educação português se refere à Educação para o Risco e aí encontramos uma proposta que aborda algumas etapas ou tendências para potencializar os processos educativos na/para/com e pela Natureza:

A Educação para o Risco deve motivar estilos de vida saudável e atividades na natureza, que constituem um campo experimental muito vivo onde diversas áreas disciplinares se manifestam, proporcionando experiências de aprendizagem que podem envolver as componentes de risco. Assim, as saídas de campo e os itinerários e trilhos de descoberta são fundamentais para o enriquecimento do conhecimento neste domínio. Reconhecem-se, no entanto, fragmentação ainda muito marcada do sistema (organização do sistema em disciplinas), como pela resistência, por parte da escola, em introduzir elementos de incerteza no ensino. (p.294)

A prática educativa na natureza supõe riscos e é preciso estar preparado para assumi-los. Na citação acima podemos encontrar como a insegurança, a incerteza ou a falta de formação adequada dos professores e, principalmente, dos diretores de escolas e de agrupamentos, influenciam na dificuldade destes atuarem “fora da caixinha” dos muros das escolas.

Faz-se necessário, portanto, numa sociedade vigilante, descobrir a floresta com os sentidos, a inteligência e o coração, casar a noética com a estética, para melhor conhecê-la, protegê-la e, não só valorizá-la, mas integrar (ou incluir)<sup>47</sup> a natureza na sociedade educativa, de modo a percebê-la como aquela que irá ensinar-nos, por meio da interação, coisas que não vamos aprender com nenhum mestre.

---

<sup>45</sup> “(...) parece implícito que as relações entre os seres humanos, bem como entre os seres humanos e a natureza, somente mudarão com base em processos de aprendizagem mútua (...) Embora a noção de sustentabilidade relativize a relação entre o ambiente humano e o ambiente natural, ela não prevê uma nova compreensão da natureza como sujeito de direitos.” (UNESCO, 2014: 68).

<sup>46</sup> Extraída no Seminário “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” e organizada pelo Conselho Nacional de Educação (Lisboa, 2011).

<sup>47</sup> Digo aqui integrar pois o paradigma atual é de separação da natureza como afirma o professor da UFRJ Carlos Frederico B. Loureiro, no prefácio do livro de Tiriba (2018) sobre o efeito da hierarquização como a cisão alienada que limita a sociedade actual: “Como mente é associada à pureza e ao masculino, e emoção e sentidos são ligados

Os processos educativos promovidos pelas ferramentas que a abordagem ecopedagógica em Floresta-Escola traz, são ideais para uma alfabetização ecológica que permita a construção do abrigo ideal, tanto para o cumprimento das expectativas relativas às políticas públicas de sucesso escolar, quanto para com as expectativas escolares dos pais, mães, educandos e educadores. Os educadores em processo de formação não são adequadamente instruídos para encararem turmas superlotadas, com crianças desmotivadas e violentas, muito menos para trabalharem fora de sala de aula, em espaços naturais. Para arrematar esta parte, a história contada por Figueiredo, do “Projeto Escola da Floresta” em Setúbal traz-nos uma contribuição ao tema:

os professores também não foram preparados para aproveitar os espaços informais e não-formais, as atividades físicas, desportivas e culturais, as dinâmicas de grupo, de forma a rentabilizá-las para a motivação dos alunos na aquisição de conhecimentos e competências. Embora outros projetos europeus se tenham debruçado sobre o tema do insucesso, abandono e desmotivação escolares, acabaram por fixar a sua atenção nos materiais didáticos disponíveis e nos programas escolares e não nas metodologias alternativas e recursos naturais.<sup>48</sup>

Esta argumentação objetiva e clara alinha-se a este trabalho; é preciso atuar, sobretudo, na formação e capacitação de educadores para atuarem de forma desemparedada, sobretudo perceber a capacidade que temos de aprender ao observar e absorver<sup>49</sup> o que a Natureza tem a nos ensinar. Segundo Tiriba (*apud* Barros, 2018: V), a natureza não está incluída como sujeito dos processos interativos numa leitura das diretrizes curriculares brasileiras (e também nas diretrizes portuguesas). Ainda de acordo com a autora, “o ambiente natural é entendido como possível cenário das brincadeiras infantis - não como lugar fundamental à constituição humana”. Entretanto, saber do que uma criança é capaz é tão difícil como afirmar que há uma teoria global que favoreça a criação de ambientes de aprendizagem ideais e, mesmo que houvesse, seriam escassos os recursos para pô-la em prática.

---

à natureza e ao feminino, estabelecer hierarquias normatizadas é não só produzir uma educação voltada para a razão instrumental, para uma “cabeça deslocada do corpo”, mas também machista, que legitima uma ideia de separação e superioridade dos humanos em relação à natureza, dos homens em relação às mulheres, das ciências puras e abstratas em relação às demais ciências, à filosofia e às artes”. (Carlos Loureiro *in* Tiriba, 2018: 15).

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://escolafloresta.org/2015/12/15/historia/>> Acesso em: 08/12/2017.

<sup>49</sup> Jogo de palavras usado pelo artista Eduardo Marinho. Disponível em: <<http://observareabsorver.blogspot.com/>> Acesso em 19/09/2019.



## Capítulo 2 - Caracterização do terreno da pesquisa e opções metodológicas

Este capítulo está dedicado ao contexto da pesquisa de modo a descrever a forma de funcionamento tanto da EB1 da Várzea de Sintra e seus valores quanto do projeto EF Bloom<sup>50</sup> e, também, trazer as informações que possam elucidar as práticas educativas da abordagem *Flow Learning*. Em seguida apresentarei as opções metodológicas percorridas no terreno, neste caso a etnografia com crianças. Depois de percorrer as questões éticas na pesquisa com crianças, por fim, tratarei das questões que envolvem um trabalho deste cariz: o que é pesquisar *com* crianças *na* natureza.

### 2.1. Escola Básica da Várzea de Sintra

A EB1 da Várzea de Sintra é uma escola do 1º ciclo com Jardim de Infância, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Carlos I, no concelho de Sintra. A escola atende a cerca de 235 crianças, sendo 65 do Jardim de Infância e 180 do 1º ciclo do Ensino Básico, com oito turmas do 6º ao 9º ano. No ano letivo de 2018/2019 a escola contou com onze professores, quatro assistentes operacionais e três educadoras de infância, alguns destes elementos pertencentes à Rede Educação Século XXI. A EB1 da Várzea de Sintra dispõe de uma área ao ar livre com cerca de 0,5 hectare, os espaços educativos interiores são organizados de forma acolhedora e multifuncional, as crianças ocupam mesas circulares permitindo a organização de pequenos grupos de quatro a seis crianças e cerca de vinte crianças por ambiente, ou seja, elas não ficam frente a um quadro ou postas em filas de mesas e cadeiras. A metodologia aplicada na escola está alinhada diretamente com a aplicada na Escola da Ponte<sup>51</sup>, sua grande inspiradora, por meio de dispositivos pedagógicos, trabalho por projetos e organização democrática de uma comunidade de aprendizagem.

A escola implementou no ano letivo 2016/2017 o Projeto Dar A.S.A.S. – Aprendizagens Significativas e Autorreguladas rumo ao Sucesso, com a pretensão de desenvolver um modelo pedagógico-educativo virado para a escola do século XXI. O principal objetivo do projeto visa modificar a organização da escola num processo contínuo e contribuir para a formação de cidadãos autónomos, criativos e felizes, educativa e socialmente<sup>52</sup>. É no contexto do Dar A.S.A.S que a EB1 da Várzea de Sintra adotou no seu projeto educativo o Projeto Escola da Floresta Bloom, entretanto, a adesão plena ao projeto só foi possível em função da assinatura do contrato de autonomia e flexibilidade curricular, permitido por meio de um despacho ministerial.

---

<sup>50</sup> O acesso ao terreno foi-me posto por meio de uma serendipidade. A coordenadora do projeto da Escola da Floresta Bloom, Mónica Franco, integrou a formação que fiz para líder em *Forest School (Level 3)* entre maio de 2017 e maio de 2018. Da equipa de monitores da Escola da Floresta Bloom, Margarida Pedrosa, Joana Barroso, Mónica Franco e eu fizemos a primeira formação em *Forest School* na Costa da Caparica, ofertada pela GreenBow do UK com o formador Patrick Harrison. Filipa Meireles participou da formação seguinte e Mariana Pimentel é educadora Waldorf.

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>>. Acesso em: 23/05/2019.

<sup>52</sup> Fonte: Projeto Educativo de Escola da EB da Várzea de Sintra 2016/2017.

De acordo com a professora e coordenadora da escola Anabela Ferreira Marques, a unidade está inserida no Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho que se refere ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), estando autorizada a flexibilizar ao menos 25% de seu currículo. O PAFC é um movimento direcionado à promoção de melhores aprendizagens, de forma a dar mais autonomia para as escolas trabalharem a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada (DGE, 2017)<sup>53</sup>. O Projeto Educativo de Escola da EB1 da Várzea foca-se principalmente no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem da criança<sup>54</sup>. A organização destas competências permite-nos entender a razão de encontrarmos na capa do projeto educativo desta escola o lema “Nenhuma criança será deixada para trás. Nenhuma criança será impedida de progredir!”. Estes pontos focais da escola convergem de maneira muito próxima com a abordagem estabelecida pela Escola da Floresta Bloom, com destaque para a gestão do risco, reflexão, avaliação e a interdisciplinaridade.

A organização das aprendizagens por meio de trabalho de projetos, o planeamento do tempo, o trabalho em grupo, a interajuda, a organização do espaço e, sobretudo, o processo de avaliação contínua fazem com que, tanto as crianças quanto as educadoras desta unidade escolar, gozem de mais liberdade na prática educativa e da relação ensino-aprendizagem entre adultos e crianças. Ao ser questionada onde a Natureza entra no currículo da escola, a professora e coordenadora responde:

Anabela: Ah! Em muita coisa... em muita coisa.

Rafael: Agora com o projeto Escola da Floresta?

Anabela: Agora com o projeto... olha para já entra na parte... na forma como eles aprendem, nós aprendemos de uma forma muito mais autónoma. Têm muito mais liberdade de escolher o que é que vão aprender. Então aqui na floresta eles também sentem esta liberdade. Podemos ir pela direita, pela esquerda, não é? Acaba por estar em conjunto. A liberdade que eles sentem na escola vão sentir essa liberdade aqui também na natureza. E depois, a nível de currículo mesmo, há sempre a parte em que se estuda as plantas, os animais em vias de extinção. Agora há uma série deles que estão a estudar isso, as plantas e os animais em vias de extinção e o porquê, por quê é que acontece isso. E quando eles vêm à floresta eu acho que eles ganham um respeito enorme pela natureza que não têm enfiados em casa ou ao fim de semana que vão para o shopping. (...) e também faz parte do currículo, não é? A parte de educação física. Eu tenho aqui miúdos que tinham muitos medos e agora na natureza eles conseguiram libertar esses medos. O medo de saltar, o medo de trepar... e presentes que não, mas isto vai ter repercussões por exemplo na educação física quando vão fazer cambalhotas...

(Entrevista realizada no dia 04 de dezembro de 2018)

---

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>>. Acesso em: 23/05/2019.

<sup>54</sup> O desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem (trabalho autónomo) para esta escola está associado às chamadas competências de alto nível que assim estão no Projeto Educativo da EB da Várzea de Sintra 2016/2017 (p.7): “gestão da informação (selecionar, absorver, organizar, partilhar, explorar o desconhecido e gerar novos conhecimentos); auto-organização (definir e estruturar objetivos próprios, estabelecer prioridades, gerir o tempo, estabelecer prioridades, auto-organização mental); interdisciplinaridade (compreender a interface entre os conhecimentos, sem deixar de aprofundar o conhecimento especializado); relação pessoal e interpessoal (conhecer-se a si próprio, estar sempre motivado, ser estável e tranquilo, ser cordial, ser social e ter espírito cooperativo); reflexão e avaliação (entender as situações como contextos de aprendizagem, portanto, geradoras de conhecimento; refletir; avaliar e avaliar-se; adaptar-se, responder e progredir); gestão do risco (aprender a estar só, ter pensamento de futuro, tomar decisões, gerir a ansiedade e aprender com os erros)”.

Uma das principais características da EB1 da Várzea de Sintra é a interajuda entre pares. As crianças são incentivadas a todo momento em ajudarem-se uns aos outros, de modo a construir uma sociedade mais colaborativa em detrimento de uma sociedade competitiva. Nesse sentido, as educadoras desta escola assumem um papel de organizadoras das propostas para que seja promovida a aprendizagem de cada aluno, agindo como facilitadoras de aprendizagens escolares e mediadoras de aprendizagens sociais, que ajudam os alunos no processo de construção do conhecimento e de construção da cidadania. Anabela destaca que, com o projeto da EF Bloom, as pessoas que fazem parte da EB1 da Várzea de Sintra passaram a perceber um ponto de viragem pedagógica, que é quando uma criança passa a ajudar o adulto nas tarefas. Neste caso, é na floresta que isso se evidencia, por exemplo, quando uma criança ajuda uma educadora a subir uma pedra ou a saltar um buraco ou charco e essa relação está, aos poucos, a ser transferida para o convívio intramuros da escola. Ao descrever o modo como as abordagens metodológicas da EB1 da Várzea de Sintra funcionam, Anabela destaca:

Anabela: O objetivo é conseguirmos alcançar todos os objetivos tendo a ajuda uns dos outros. E aqui (na Quintinha de Monserrate) acontece isso. Ainda há bocadinho estávamos a subir para o campo de base do outro grupo, que sobe-se imenso, então eu estava a dizer “não... nós ajudamos uns aos outros”. Eu puxo, corro um bocadinho, depois vai outro que corre a frente... portanto esta interajuda também se reflete na escola.

Rafael: Nas tarefas escolares?

Anabela: Nas tarefas... sim, sim... porque eles sabem que podem ajudar-se uns aos outros. Se não conseguirem mesmo encontrarem a solução recorrem ao professor, mas o primeiro passo é sempre recorrer ao colega. E eles aprendem imenso uns com os outros... na escola e aqui (na Quintinha de Monserrate).

(Entrevista realizada no dia 04 de dezembro de 2018)

Essa relação com os processos educativos reflete na forma de aprender da EB1 da Várzea de Sintra e é revelada também nos exames nacionais e nas provas de aferição pelos quais todas as escolas precisam passar de acordo com norma ministerial. Nesta escola, como ressalta a professora e coordenadora, a principal forma de aprender é, antes de tudo, entre pares e, se eles não conseguirem a resposta ou consolidar o que buscavam, então recorrem aos livros ou à internet. Ou seja, a educadora é o último recurso que as crianças buscam para chegarem ao conhecimento que almejam. Sobre os exames Anabela nos conta:

Anabela: É. É difícil porque os exames estão a analisar alunos que aprendem de forma tradicional. E depois... olha, eu vou te dar o exemplo do ano passado da prova de aferição de expressão plástica. Era para fazer um robô com materiais reciclados, então houve um menino, do segundo ano, não é?! Portanto, tem oito aninhos no máximo. E houve um que viu que o colega queria colar o bracinho no robô, e não estava a conseguir porque ou segurava o braço ou punha a fita cola. Então ele levantou-se para ir ajudar o colega, uma coisa normal que é comum, não é!? Quem estava a vigiar a prova começou a ralar com o menino: “ah não te podes levantar, não te podes ir a ajudar os outros!”. Ou seja, isto não... não pode ser...

Rafael: Isto ali para escola não serve... se eles se entremajudam...

Anabela: Eles ajudam-se! Não é!? E na vida futura... se nós pensarmos na vida futura... nós queremos criar crianças que, epá, estás a precisar e não te quero ajudar? Não! Eu acho que esta parte da formação cívica, formá-los como cidadãos que se ajudam que querem o melhor de todos, não é!? Não é só querer o meu melhor! Eu fico bem se tu também estiveres bem, não é!? Eu acho que eles sentem muito isso.

(Entrevista realizada no dia 04 de dezembro de 2018)

A estrutura organizacional desta escola permite, portanto, uma prática porosa, ou seja, está predisposta a oferecer percursos educativos mais autônomos e mais ocupados na aprendizagem das crianças do que propriamente aferir classificações nos exames e, também, a receber uma proposta como o projeto Escola da Floresta Bloom.

## 2.2. Escola da Floresta Bloom

O projeto Escola da Floresta Bloom foi organizado e idealizado pela Associação Movimento Bloom e dedica-se a promover, incentivar e divulgar a conservação do ambiente junto às crianças e suas famílias através de iniciativas que visam a sua ligação à Natureza. A EF Bloom integrou o programa de apoio Academias Gulbenkian do Conhecimento (2017) da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), que apoia projetos que pretendam promover as seguintes competências sociais e emocionais em crianças e jovens até 25 anos: adaptabilidade, autorregulação, comunicação, pensamento criativo, resiliência e resolução de problemas. As Academias do Conhecimento podem concretizar-se através de metodologias de referência ou de metodologias experimentais. As metodologias de referência, testadas e validadas para a promoção de competências, são identificadas pela FCG ou pelas organizações proponentes. As metodologias experimentais têm origem nas próprias organizações, nos domínios das suas atividades, e destinam-se à promoção destas competências, não tendo ainda sido sujeitadas a testes e/ou validação científica e académica. A proposta do projeto era experimentar numa escola e numa floresta pública portuguesa a abordagem da *Forest School* com a abordagem da *Sharing Nature* (por meio do *Flow Learning* - Aprendizado Sequencial). Em Portugal, a organização *Sharing Nature Worldwide* é representada pela Associação Movimento Bloom.

A abordagem conhecida como *Flow Learning* foi desenvolvida nos Estados Unidos da América há mais de quarenta anos pelo professor e ambientalista Joseph Cornell<sup>55</sup> e assenta numa metodologia lúdico-criativa estruturada em quatro estágios sequenciais que exploram os elementos básicos da aprendizagem: fazer, observar, sentir e pensar, e se organiza pela aprendizagem sequencial em: despertar o entusiasmo, focar a atenção, oferecer experiência direta e partilhar inspiração. O Aprendizado Sequencial baseia-se numa diversidade de atividades, jogos e dinâmicas que se orientam por um fluxo de energia, da mais agitada para a mais concentrada, depois para a contemplativa e em seguida para a poética. O educador escolhe as atividades que preferir, de acordo com o local e com o grupo (Mendonça, 2017).

A Quintinha Pedagógica de Monserrate possui uma área de cerca de dois hectares com árvores autóctones e uma linha de água que recria uma pequena exploração agrícola, com áreas destinadas a

---

<sup>55</sup> Para Cornell (2008: 26-29), a educadora que se interessar por inspirar crianças e jovens na natureza deverá, portanto, inspirar-se também nas seguintes recomendações para despertar um efetivo Aprendizado Sequencial e perceber os cinco aspetos de como ser uma eficiente educadora na Natureza: 1) ensine menos e partilhe mais; 2) seja receptivo; 3) concentre a atenção das pessoas; 4) observe e sinta primeiro, fale depois; 5) um clima de alegria deve prevalecer durante a experiência.

diferentes tipos de plantações e animais, bem como um sistema de energias renováveis que a torna totalmente autónoma do ponto de vista energético. Os trabalhadores da quintinha mantêm plantações que “incluem zonas de pomar, de hortícolas, de plantas silvestres e de baga, de cereais e de plantas aromáticas”<sup>56</sup>. As crianças mostravam encanto e interagem com os animais. O espaço está ainda dotado de uma zona de piquenique (onde normalmente a equipa do projeto se reunia para o almoço), de um anfiteatro ao ar livre e um celeiro. É neste *lugar* que, dado determinado uso, torna-se um *espaço* – ou *lugar praticado* (Certeau, 1980), onde a floresta torna-se escola.

A operacionalização do projeto esteve formada por três componentes: 1) envolvimento da comunidade escolar, por meio de sessões de partilha de informação e apresentação tanto do desenho do programa quanto da equipe dinamizadora e os seus resultados; 2) avaliação do programa por meio de um plano de monitorização regular por parte da equipa EF Bloom, das crianças, dos professores e dos pais, pelo qual foi produzido um relatório de observação por criança e por dia de sessão e; 3) implementação do programa de aquisição de competências socioemocionais desenhado para oito turmas do 1º ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano). Cada turma participou de 32 sessões, perfazendo um total de 256 sessões ao longo de todo o projeto em horário curricular. Cada turma participou de uma sessão por semana que podiam ocorrer de 2ª a 5ª feira das 09h30 às 11h30 ou das 13h45 às 15h45. As crianças vivenciaram 16 sessões *outdoor* na Quintinha de Monserrate com a duração de duas horas cada, e de 16 sessões na área exterior da EB1 Várzea de Sintra com duração de uma hora cada, em horários ajustados de acordo com o cronograma regular da escola.

Na dinâmica dos encontros, o grupo de vinte crianças era dividido em dois subgrupos, cada um com dez crianças. Cada subgrupo era acompanhado por uma dupla de monitoras (líderes em Floresta-Escola) e uma educadora (ou assistente) da EB1 da Várzea. Portanto, deu-se um rácio de aproximadamente três crianças por adulto. As sessões ocorreram predominantemente ao ar livre, excetuando em dias com ventos superiores a 80 nós por questões de segurança. Ainda que estivesse a chover, desde que não houvesse ventos fortes, as sessões mantinham-se no exterior, estando no pátio da escola ou na Quintinha de Monserrate.

## **2.3. Opções metodológicas**

### **2.3.1. Dinâmica em campo**

Estar ao ar livre causa-nos um certo maravilhamento. As pessoas habituadas ao modelo urbano-patriarcal-industrial-capitalista de viver (Tiriba, 2018) poucas vezes gozam de momentos em contato com elementos naturais, sejam elas providas de muito ou pouco acesso a recursos. Aqueles que vivem assim (a grande maioria da sociedade moderna) podem passar cerca de dez a doze horas diárias entre paredes de escritórios e aparelhos de ar condicionado: acordam em suas casas, entram nos carros em

---

<sup>56</sup> Disponível em: <<https://www.parquesdesintra.pt/parques-jardins-e-monumentos/quintinha-de-monserrate/descricao/>> Acesso em 22 de maio de 2019.

suas garagens, ou tomam transportes públicos subterrâneos, fazem o percurso de casa ao trabalho com os vidros fechados, deixam os carros no estacionamento do prédio onde trabalham, sobem o elevador e sentam-se em seus gabinetes, voltam às suas casas e adormecem ao ver o noticiário ou a série da moda na televisão inteligente. Então, é de se esperar que estes sujeitos, quando em contato com um “banho de floresta” (Clifford, 2018) sintam de facto um maravilhamento ou um encantamento ou o feitiço da Natureza.

Há pelo menos quatro anos meu cotidiano está na floresta, ou com as crianças ou na prática com sistemas agroflorestais agroecológicos (SAFA) e, ainda assim, sou atingido e abalado diariamente pelo extraordinário que está na natureza ainda que familiar e cotidiana, um encanto que me coloca no estado de maravilhamento que, por um momento, provoca um encontro imobilizante, como se meus sentidos e capacidades de percepção do mundo estivessem enfeitiçados (Merewether, 2019). Este contato provoca-me cotidianamente um estado de alegria e entusiasmo. Não foi diferente em meu primeiro contacto como monitor voluntário no projeto da Escola da Floresta Bloom. A chegada à Quintinha Pedagógica de Monserrate para o meu primeiro dia de intervenção foi transbordante de alegria. O meu arranque nesta floresta foi numa terça-feira, dia 16 de outubro de 2018, mas não foi o primeiro dia do projeto. No dia anterior, na segunda-feira, dia 15 de outubro, a quintinha havia recebido pela primeira vez os grupos da EB1 da Várzea de Sintra.

A minha expectativa para atuar no projeto era grande. A quintinha é mesmo um lugar fabuloso para um projeto como este. Meu primeiro registo fotográfico deste dia foi uma paisagem que se vê à porta de entrada da cozinha da casa (Foto 2.1). Vê-se pinheiros bravos, pinheiros mansos, carvalhos, eucaliptos, medronheiros, tojos e fetos. A imagem revela-nos a névoa matinal que está ao fundo. As manhãs de outono em Sintra são húmidas, frias e misteriosas, mas não há tempo ruim para um bom agasalho. O que não se vê na foto é a minha intenção ao tirá-la. Ali, naquele instante, pensava: “será este o meu local de trabalho pelos próximos meses, aqui está a prática poética de toda aquela teoria... aqui está a transgressão...”.



Foto 2.1: Paisagem vista a partir da porta da cozinha da casa sede.



Foto 2.2: Casa-sede da Quintinha de Monserrate.

A dinâmica em campo foi composta pelas sessões que ocorriam na escola e na Quintinha de Monserrate. Durante as sessões, eu registrava em fotos e vídeos algumas das ações das crianças e, ao final de cada sessão, a equipa fazia uma rápida reunião e recorria a estes registos para tomar nota dos episódios, partilhar os eventos e relatar os detalhes do trabalho. A partir destas notas de campo, ao final de cada semana de trabalho, fui escrevendo o meu diário de forma mais detalhada e com contornos narrativos mais poéticos. Estive a acompanhar o projeto entre os dias 16 de outubro e 14 de dezembro

de 2018, período no qual foram monitorizadas para esta pesquisa 36 sessões regulares com crianças de quatro turmas diferentes. Somaram-se a estas também algumas sessões que estive a substituir algumas colegas de projeto que, por alguma razão, tiveram que se ausentar e, ainda, nas reuniões de equipa para planeamento e avaliação que se davam ou após a última sessão do dia às quintas-feiras ou às sextas-feiras, dia livre de sessões. No total, foram cerca de 200 horas de trabalho no terreno e mais de 100 páginas de diário campo.

Foi, principalmente, por meio do diálogo, da observação, da construção das notas de campo e de entrevistas com as educadoras, diálogos com as crianças e encarregados de educação que esta investigação se constituiu. No trabalho de campo foi preciso considerar o conhecimento das crianças para perceber o relacionamento entre este grupo social com o ambiente educativo no qual estava inserido. Segundo Mayall (2005: 123) “através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem”, doravante, os meandros do *como* as crianças estavam a aprender o que aprendiam balizaram-se sobretudo pelos sentidos, pelos sentimentos, pelo entusiasmo, pela atenção, pelas experiências diretas e pela inspiração. Também pude sentir, por meio do diálogo, o *que* elas aprendiam, por exemplo ouvi delas que aprenderam sobre o amor pela natureza, a viver melhor, o respeito mútuo, a escalar, a sermos nós mesmos.

As duas questões-chave que orientaram os diálogos com as crianças surgiram no último terço do período de trabalho de campo. De acordo com a abordagem *Forest School*, ao final de cada sessão é recomendado realizar uma revisão daquilo que foi feito e aprendido durante o dia. Portanto, para este momento de revisão, as questões elaboradas foram “o que é que tu aprendes com a Natureza?” e “o que é que a Natureza te ensina?”. Estas questões abriram-se como uma porta, de forma que o registo das respostas foi determinante para compor um fio para esta investigação. O conjunto de respostas que me foi chegando começou a configurar-se como um caleidoscópio tautológico, isto é, era como se eu olhasse para dentro de um tubo cheio de espelhos que refletiam várias respostas diferentes para uma mesma questão.

As conversas gravadas com as crianças que contribuíram para as reflexões desta pesquisa não duraram, na sua maioria, mais do que setenta e cinco segundos, pois havia sempre uma abelha, uma pinha, um cogumelo, um pau ou uma bolota a despertar o maravilhamento e o desejo das crianças de partilharem com as monitoras e os colegas, evidenciando a mim onde eu deveria buscar minhas respostas. Mas as respostas foram, além de pontuais, poéticas. As respostas dadas pelas crianças a questões subjetivas e diretas, muitas das vezes trouxeram um arcabouço poético sedutor para assumir uma produção de texto etnográfico criativo e polifónico. Como no diálogo abaixo, realizado com Duarte (9 anos) na última sessão antes das férias de fim de ano, onde posso confirmar que aprendi com aquela criança uma definição mais do que sintética para o conceito e o valor de “família”, sobretudo em tempos de tanto ódio e preconceito às famílias “não tradicionais”:

Rafael: E hoje o que é que aprendeste com a Natureza?

Duarte: E é como se fosse uma família para nós.

Rafael: Porquê?

Duarte: Por estarmos todos juntos, é como se fosse uma família.

Rafael: E o que é uma família?

Duarte: É alguém que nos ame.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 06 de dezembro de 2018)

Este conceito sobre família estaria contido nos manuais? Noutro momento, o outro Duarte (9 anos) comentou sobre o trabalho de seu irmão Francisco. Este colocou-se dentro do desenho que havia feito com elementos da natureza no pátio da escola e considerou-se parte integrante dele. Duarte disse ao irmão: “podes ficar o que tu és”, ou seja, permanecer sendo aquilo que naturalmente já somos, pois ele, o Francisco, representava ele mesmo em seu desenho. Quanta poesia! Quanta metalinguagem! Foi a partir de momentos como este que me surgiu o desejo de refletir sobre o por que será diferente pesquisar *com* crianças *na* natureza.

Pesquisar *com* crianças *da cidade na* natureza revelaria ainda uma outra grande diferença, mas esse poderá ser assunto para um outro trabalho. Sobremodo, a pesquisa *com* crianças *na* natureza desnuda a característica de que estes sujeitos de cultura são construtores de seus mundos e com pedaços do mundo como a terra, a água, a areia, o fogo, a madeira, a rocha, o vento, eles constroem um outro mundo dentro do mundo. Neste contacto com a materialidade, a criança é provocada pela morfologia, pela aparência, pela textura do material e estas formas provocam a criação de pequenos universos que potencializam a capacidade de miniaturizar o “brincar telúrico”, como afirma Piorski (2016: 71) “o que é pequenino se torna infinitamente maior nas paisagens internas”. Para o autor

os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória da criança o *superespaço*, o espaço fantástico, o lugar do sonho - na expressão de Durand, o *caráter topográfico profundo* da imagem. A grande capacidade que tínhamos, quando crianças, de absorver e amplificar a topologia familiar, a espacialidade cotidiana, não ocorria apenas porque éramos pequenos e os tamanhos nos saltavam em proporções maiores, mas porque a potência imaginal da criança, sua imaginação geométrica, molda, redimensiona o mundo, aprofunda o espaço. (ibidem)

A grandiosidade da natureza redimensiona a intimidade das relações em diferentes camadas. A natureza como espaço de maravilhamento e “lugar praticado” do fantástico provoca a criação de relações sensitivas (e emocionais) mais profundas das crianças entre pares, da relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados e destes grupos com a Natureza (*sujeita* educadora), de modo a tornar tudo mais íntimo e próximo. Neste campo de afeto e afetações, a pesquisa *com* crianças *na* natureza transforma a relação entre educador (pesquisador) e a criança (sujeito da pesquisa) num território de transferências de sentidos e sentimentos. Pesquisar *com* crianças *na* natureza é perene, não coletamos apenas dados e evidências, somos atravessados por afetos duradouros e sentimentais.

Por vezes foi necessário fazer um esforço para não alimentar a criação de vínculos duradouros e profundos com as crianças que não pudessem suportar o peso do “adeus” e o fechamento de um ciclo. Dois meses e meio foi tempo suficiente para criar uma relação inesquecível com aquelas crianças, mas foi rápido o bastante para sentir que havia ainda muito para se construir naquela troca. A capacidade de imaginação do espaço imenso-mínimo a que se refere Piorski (ibidem) é diretamente proporcional ao tempo; há também a indissociabilidade do tempo imenso-mínimo. Portanto, “espaço-tempo imenso-

mínimo”. Ainda que as duas horas de uma sessão não sejam lá um curto espaço de tempo comparado à hora/aula de 50 minutos, em contacto com Natureza as crianças (e os adultos) sentem diferente, passa rápido demais quando estamos a construir algo e não conseguimos terminar. Do mesmo modo que dois minutos a contemplar um cogumelo pode parecer um lapso temporal de duas horas.

Destaco um episódio em que as crianças pediram mais trinta segundos para que realizassem mais uma subida na montanha e voltassem. Eu dei-lhes quarenta e cinco segundos e elas exclamaram: “tudo isso!? então podemos subir duas vezes!”. E neste curto espaço de tempo, aproveitei a oportunidade de tentar registar, por meio de vídeos feito por elas próprias, como as crianças aproveitavam o tempo que tinham num espaço sem a intervenção e o olhar do adulto. Trazer o olhar das crianças para a pesquisa afigurou-se como um desafio, pois não seria só considerar aquilo que elas têm para falar e, posteriormente, fazer do texto etnográfico um texto polifônico (Jenks, 2005: 65); também, não recorri apenas às gravações discretas de forma a captar a espontaneidade da expressão da criança. Havia sempre uma interrupção, uma abelha, uma pinha, um cogumelo, uma outra criança a chamar-me para mostrar-me algo.

Pesquisar *com* crianças *na* natureza foi aqui realizar entrevistas que duraram a passagem de uma estrela cadente. Também busquei gravar as nossas conversas de modo a que tal não se figurasse um momento de perguntas de um adulto que espera uma resposta certa de uma criança. No meio do nosso diálogo, normalmente eu agachado no mesmo nível delas, ligava o telemóvel começava a conversar. Somente desta forma consegui captar aquele estado de espontaneidade, mas nem sempre era fácil seguir um caminho direto no tema, justamente pelo volume enorme de interferências. Paralelamente a esta estratégia, pensei que ao invés de insistir na minha conversa com elas, elas mesmas poderiam gravar seus diálogos e momentos. Num episódio passado na montanha deixei meu telemóvel com a Bárbara (6 anos) para que ela gravasse o que quisesse, como quisesse e sem a intervenção de um adulto, nesta passagem podemos perceber uma das estratégias de como pesquisar *com* crianças *na* natureza.

No vídeo de cerca de dois minutos, vemos uma imagem tremida, muita euforia e gritaria. Bárbara vai atrás de Francisca e uma outra colega, elas subiam o caminho pela terceira vez. Francisca resvala num toco de árvore que havia sido cortada e cai, mas rapidamente se levanta. A colega, que vinha logo atrás, cai no mesmo lugar. No vídeo vemos que Bárbara chega ao pé da colega e ajuda-a a levantar-se ao invés de rir-se dela. Ali estavam todos muito excitados, a gritarem muito, a chamarem os outros que não haviam subido, a mostrarem entre eles os caminhos, as possíveis tocas das raposas. Quando chegaram ao topo, no limite de onde encontraram a cerca da quintinha, começaram a pensar em como caçar a raposa, com pinhas, com paus. Francisca, quando percebe que Bárbara está a filmá-la, começa a fazer poses e festinhas. Desceram todos com a mesma velocidade que subiram, entretanto, estávamos prestes a regressar para o autocarro e eles perguntaram se teriam mais tempo para subir de novo, pediram-me trinta segundos. Disse-lhes “45 segundos”. Então, para desfrutarem o imenso-mínimo tempo que tinham, lá foi a Bárbara a gravar novamente. No caminho, a sua colega cai exatamente no mesmo lugar, mas desta vez ela volta-se para Bárbara e diz “cuidado que isto escorrega”, mostrando que já aprendeu a lição - é preciso repetir e repetir para desenvolver e aprender. Segundos depois, ouvimos Bárbara a exclamar: “bué fácil subir...”. É possível ver que começam a fazer algumas brincadeiras de faz de conta, como por exemplo, fingirem certas dificuldades para pedirem por ajuda, simulando um “pseudoperigo” ou risco. Nesta segunda sequência, vemos novamente Francisca a pedir para que Bárbara a filme outra vez e, então, faz caretas, gira os olhinhos, coloca a língua para fora. Em determinado momento ela, a Francisca, começa a falar com sotaque brasileiro: “Oi gente, bem-vindo ao meu canal, hoje estamos na Escola da Florestaaa!”, claramente influenciada pelos

youtubers brasileiros. O vídeo é interrompido abruptamente por não ter mais bateria no telemóvel.

(Diário de Campo, 30 de outubro de 2018)

Um fragmento como este mostra-nos um pouco de como era a dinâmica no terreno da pesquisa. A transcrição destes registos é fundamental para perceber que as crianças claramente se entrecruzam nos momentos de desafio e dificuldade. Francisca, quando imita o sotaque brasileiro, não é por estar a imitar-me, há um consumo enorme de youtubers, novelas e conteúdos audiovisuais brasileiros numa gama etária muito alargada em Portugal, portanto, o modo de falar brasileiro é-lhes familiar pelo bombardeio cultural dos novos medias. A euforia coletiva não se deu apenas pelo desafio e a energia necessária para subir a montanha, mas, também, pelo facto de estarem em liberdade, sem olhos de adultos por perto, com a autonomia de escolherem para onde querem ir, se para direita ou para esquerda, se para mais alto ou para dentro da “gruta secreta”. E tudo isso deve ter durado o imenso-mínimo tempo de “quarenta e cinco” segundos e é preciso estar alerta para percebê-los, porque devem caber ali naquele espaço-tempo todos os universos múltiplos que elas são capazes de vivenciar, ainda que saibam que voltarão na semana seguinte.

Pesquisar *com* crianças *na* natureza foi, portanto, como dobrar o espaço-tempo do corpo na busca de um *eu* adulto brincante, foi descortinar o adulto cartesiano em busca das experiências das crianças. Em geral é, ao mesmo tempo, brincar para aprender, investigar para ensinar e vivenciar para brincar. É ensinar-aprender pelos sentidos de modo que a investigação se dá essencialmente na interação.

Eu pesquisava simultaneamente à prática da monitoria no projeto. Eu estava a pesquisar enquanto planeava as sessões, quando recebia as crianças, nas conversas que tinha com minhas colegas durante as boleias até chegar à quintinha (quando gravei algumas entrevistas), durante as sessões, no trilho da floresta ao autocarro a conversar com as crianças. Estabelecemos, as monitoras, uma estrutura de modo a consolidar uma rotina de trabalho que se organizava desde a nossa chegada à quintinha uma hora antes da sessão, até a entrega das crianças no autocarro para regressarem à escola. E tudo que era relevante era registado. O plano para as sessões de cada semana era baseado num objetivo comum a todos os grupos (boas-vindas, exploração, manuseio de ferramentas, nós com cordas, etc.) que, obviamente, era ajustado de acordo com o fluxo do dia e às capacidades das crianças. O programa do dia era sempre precedido da explanação das regras básicas para estarmos em segurança na quintinha. As atividades das sessões eram organizadas de forma a contemplar o Aprendizado Sequencial (*Sharing Nature*), portanto as primeiras atividades do dia eram sempre de boas-vindas e visavam despertar o entusiasmo (nos primeiros dias fizemos jogos para a memorização dos nomes de cada uma das crianças e aquecimento do corpo), na sequência normalmente propúnhamos alguns jogos pelo caminho para ativar e focar a atenção, trazer a presença para o aqui e o agora. À chegada ao campo de base (Fotos 2.3 e 2.4) que foram montados com lonas em forma de tenda sobre um círculo de troncos postos como bancos, propúnhamos jogos que trouxessem alguma experiência direta e contacto com a natureza e, por

fim, fazíamos uma revisão e reflexão do que havíamos aprendido no dia, partilhando, de alguma maneira criativa, histórias inspiradoras.



Foto 2.3: Campo de base da Escola da Floresta Bloom na parte de cima da Quintinha.



Foto 2.4: Campo de base da Escola da Floresta Bloom com a lona que foi montada na parte mais baixa da quintinha.

Ao todo, a equipa do projeto foi composta por seis monitoras especializadas em atividades com crianças na natureza que se organizaram de modo que, por dia, estivessem quatro monitoras do projeto em campo. Cada grupo de crianças da escola chegava acompanhado de duas (ou mais) educadoras que se integravam na equipa de monitoras. Em alguns dias, um encarregado de educação participava da sessão como um convidado, realizando as tarefas e vivenciando as experiências par a par com as crianças. Observei como a presença deles influenciava o comportamento das crianças nas sessões. Por

um lado, inibia-as de estarem mais conectadas com as propostas, pois diante de um adulto familiar em seu contexto de escola, a espontaneidade saía afetada. Por outro lado, percebi que elas assumiam uma postura de cuidado e atenção com os seus responsáveis, numa curiosa inversão de papéis, como tutores que lhes mostravam os detalhes da quintinha, os lugares que mais gostavam de estar, etc., promovendo uma troca na relação ensino-aprendizagem. Houve também, de certa forma, uma conexão desterritorializada entre pai/mãe com os filhos(as), uma conexão noutra contexto de convívio, num contexto em que ambos estavam no papel de aprendizes de uma mesma experiência. Adultos e crianças achavam-se fora de sua zona de conforto.

### **2.3.2. Etnografia com crianças**

Pesquisas recentes na área das ciências sociais têm colaborado para a compreensão do campo da etnografia com crianças. A etnografia serviu de inspiração para a realização deste trabalho, pois foi por meio da aproximação direta com os sujeitos daquela realidade estudada que se desenhou a investigação de natureza exploratória. Uma obra de referência fundamental para as discussões trazidas aqui foi a coletânea de artigos publicados sob a organização de Christensen e James (2005), que reúne textos de investigadores sobre a sociologia e a antropologia da infância. De acordo com Christensen e James (2005: XIV), os métodos particulares adotados pelos pesquisadores que investigam com crianças deverão ser apropriados aos tipos de investigação, aos contextos culturais e sociais e, sobretudo, aos grupos envolvidos. Considerando o contexto desta pesquisa, minha opção foi por levar em conta a imagem de uma criança participativa, inserindo-me no seu universo sem negligenciar a relações de poder entre adulto e criança. Woodhead e Faulkner (2005: 23) advertem que “o deslocamento de uma imagem da criança em desenvolvimento enquanto sujeito para uma imagem da criança participativa, não deverá resultar na negligência das diferenças entre seres humanos mais novos e mais velhos”. Ou seja, pesquisar com crianças é assumir que tanto o pesquisador quanto a criança são sujeitos e atores sociais em desenvolvimento e, portanto, partícipes do processo de construção (ou de entendimento) do conhecimento. Christensen e James (2005: 184) destacam a potencialidade da participação das crianças na pesquisa por meio das representações visuais. No projeto, a participação direta das crianças ao produzir uma representação visual (estética) de suas experiências cotidianas, funcionou não só para mediar a comunicação entre o pesquisador e as crianças, mas também, permitiu-lhes ver como elas próprias representam e interpretam o conhecimento adquirido<sup>57</sup>, fazendo assim um exercício reflexivo sobre seu processo de produção de linguagem. Estes mecanismos estéticos são muito utilizados entre os participantes das pesquisas a respeito das abordagens educativas ao ar livre por ampliar as linguagens utilizadas para comunicação.

---

<sup>57</sup> Veremos alguns exemplos no Capítulo 3 por meio dos exercícios de “pintura de chão”, do desenho livre, das construções de abrigos para os “seres mágicos”.

Proust e James (*apud* Qvortrup 2005: 74) consideram que “a etnografia é uma metodologia especialmente útil para o estudo da infância, pois permite às crianças uma voz mais direta e a participação na produção de dados sociológicos do que é normalmente possível através de estilos de investigação experimental”. Trazendo a panóplia que a etnografia permite-nos lançar mão, recorri a alguns arranjos metodológicos para agir no terreno como, por exemplo, o diálogo com as crianças. No texto *Conversando com Crianças - trabalhando com questões geracionais* Mayall (2005) aborda o que constituiu um princípio basilar para a construção desta investigação que aqui se apresenta: o diálogo. A autora afirma que “os diálogos são um meio de adquirir dados de qualidade suficientes como base de um trabalho orientado pela política” (Mayall 2005: 140). Veremos nos capítulos a seguir o conhecimento das crianças em muitos diálogos registados no contexto da pesquisa. A autora coloca-nos ainda que “este método envolve a observação participante com crianças; inclui observar, escutar, refletir e, também, relacionar-se com crianças no diálogo, como apropriado aos acontecimentos que ocorrem naturalmente e as compreensões do investigador durante o processo de trabalho de campo” (*ibidem*).

De acordo com Malinowski (1984), na etnografia “o autor é, simultaneamente, o seu próprio cronista e historiador; e embora as suas fontes sejam, sem dúvida, facilmente acessíveis, elas são também altamente dúbias e complexas; não estão materializadas em documentos fixos e concretos, mas sim no comportamento e na memória dos homens vivos” (p. 19). O autor ressalta ainda que é enorme a distância entre o material bruto oriundo das entrevistas, das observações, da recolha de dados por questionário, etc.; e a análise final confirmada dos resultados auferidos por meio do tratamento dos dados.

O modo como os dados foram aqui tratados reconhece aquilo que Jenks (200: 68) refere como as “poéticas da etnografia” e/ou os textos polifônicos pois foram produzidos com objetivo de produção científica, ainda que mostrem traços de um texto literário que pode abrir um “largo espaço de contenção e de debate dentro da metodologia” (Jenks 2005: 65). Entretanto, é delicado afirmar que um texto é cooperativo, pois deve-se considerar as hierarquias de poder entre adultos e crianças e suas diferentes agendas. Aquilo que afirma Tyler (*apud* Jenks, 2005: 68) de que a etnografia “é, numa palavra, poesia” é contestado por Jenks ao sintetizar objetivamente que etnografia “é, como a palavra indica, uma descrição informada de pessoas e do seu modo de viver no mundo” (*ibidem*).

Outro elemento que merece destaque é o facto de que, em investigações académicas, por norma, o investigador assume um papel distanciado, sem envolvimento com seu objeto mas, com crianças, essa condição altera-se. Minha condição de integrante da equipa de monitores do projeto me permitiu, ao que Mendel e Thorne (*apud* Mayal, 2005: 124) descrevem como “adotar um papel menos adulto”, misturando-me com o mundo social das crianças, operando física e metaforicamente ao nível delas. Afetando e sendo afetado por elas. Nos exercícios estéticos algumas delas fizeram representações visuais minhas, inserindo-me em seus desenhos e retratando-nos a brincarmos juntos. Eu estava lá dentro daquele mundo social, sendo um adulto menos adulto. Para a monitora Margarida Pedrosa a forma como

as crianças nos viam, se como adultos ou como uma delas, era uma mistura, pois sempre estávamos a brincar juntos. Segundo Margarida:

É como se fosse... é um bocadinho misturado talvez. Porque nós também brincamos não é, tentamos dar esse lado nosso, que também queremos brincar e é genuíno e por isso eles veem-nos como um par. E por outro também sentem que qualquer situação mais complicada podem recorrer a nós, porque nós estamos ali para os ajudar. Portanto, eu acho que eles têm muito carinho, tem muito carinho por nós por causa de todo aquele ambiente que trabalhamos juntos... Dentro daquilo que fazemos com eles.

(Entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2018)

O processo a qual Jenks (2005: 66) se refere como “erupção de vozes para além da do autor do texto, e possivelmente até com a sua produção”, atenta-nos para o que seria o texto polifónico e cooperativo, evitando uma “voz ditatorial” em busca de etnografias “originais e possivelmente melhores”. O autor completa ainda:

Contudo, não é abandonando responsabilidades de autor ou protegendo-se por detrás de vozes polifónicas ou de sintaxes divertidas que o etnógrafo irá resolver estes paradoxos (Bourgois, 1996). Antes de pensar em solucioná-los no texto, o etnógrafo deve tentar resolvê-los no campo, embora a relação entre os dois pontos seja intensa (ver Corsaro e Molinari, cap. 9). (...) O campo, contudo, permanece um parque de diversões extenso e ilimitado. (Jenks, 2005: 66-67).

É neste parque de diversões extenso e ilimitado que podemos perceber a síntese de Jenks (2005: 63) ao afirmar que “a criança sociológica moderna é terreno maduro para agendas alternativas”, como a de levar a escola para floresta e a floresta para a escola. Portanto, foram lançadas aqui as questões: o que é pesquisar *com* crianças *na* Natureza? É diferente? Por que é diferente? É diferente por muitas razões que serão expostas mais detalhadamente abaixo nos capítulos seguintes, mas sobretudo, é diferente porque aprendi que se faz necessário pesquisar ao brincar e brincar ao pesquisar.

Borba (2005) recorreu, na sua pesquisa, aos principais pressupostos da sociologia da infância e baseou-se nos mais recentes estudos sobre as culturas de infância, considerando, como afirma em seu resumo, a percepção de infância como uma “construção social e a ideia de revelar as crianças como atores sociais, sujeitos participantes na condução de suas vidas e na construção da sociedade em que se inserem”. Dessa forma, as vozes das crianças foram incluídas no trabalho de Borba (2005), não apenas no processo interativo-reflexivo do trabalho de campo, como também no processo interpretativo de análise das observações realizadas. Optei por seguir o mesmo caminho neste trabalho, revelando a autoria das crianças que foram autorizadas e manifestaram o desejo de participarem do trabalho (essa questão será abordada mais detalhadamente no próximo item).

Por fim, espera-se trazer para este trabalho, numa expectativa de atender aos anseios de Agar (*apud* Jenks 2005: 63) quando expõe que “os novos modos de escrever e os novos produtos textuais devem ser baseados em novas estratégias de investigação”, uma extensão da prática de forma coerente desde o projeto etnográfico às notas de campo. É a partir destas notas que o investigador toma a devida distância em relação ao campo e permite-se desabrochar para a floração de processos criativos, na certeza de que a vivência no campo é intensamente rica e literária. Há, portanto, neste trabalho um limite invisível entre as transcrições das notas/diário de campo e o conteúdo das análises da investigação, estas

“fronteiras” ficaram pouco nítidas, de modo que encontraremos aqui, nesta dissertação, a coexistência de trechos do diário de campo e seus contornos literários com o texto acadêmico. Então, parafraseando Jenks (2005: 68), para escrever textos diferentes ainda que acadêmicos, assumindo a polifonia como algo favorável, por que não semear uma produção científica e colher uma produção literária?

### 2.3.3. Ética na pesquisa com crianças

No sentido de buscar novos modos de escrever um texto etnográfico polifônico respeitando o desejo das crianças em participarem desta pesquisa, trago o debate a respeito da autoria das crianças, tocando no dilema sobre as perspectivas éticas na academia. Para Fernandes (2016: 763), “essas perspectivas mobilizam-nos a pensar que desenvolver pesquisas eticamente informadas com crianças implica deixar emergir um campo mais complexo no qual o investigador é confrontado com novos dilemas éticos e novas responsabilidades”. Deste modo, é necessário considerar que não há uma homogeneidade da infância e, também não há métodos prescritos, “uma ética à *la carte*” (ibidem) há, na realidade de cada campo, uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas para pesquisas com crianças, como há uma pluralidade entre elas próprias.

Sem ignorar as implicações éticas e as possíveis (e imprevistas) consequências que a exposição da identidade e imagem das crianças poderá trazer e, sobretudo, atento ao debate relativo à autoria e autorização apresentado por Kramer (2002)<sup>58</sup>, optei por revelar apenas o primeiro nome (verdadeiro) daquelas crianças cujos encarregados de educação autorizaram-nas a participarem da pesquisa e a serem identificadas. Optei também por incluir as fotografias com as imagens dos rostos das crianças que foram autorizadas e manifestaram o desejo de aparecer no trabalho, pois a força e a potência que estes registros imagéticos trouxeram contribuíram, de forma significativa, para a apresentação e a análise dos dados coletados. Essa opção dá-se pelo facto de que incorreria num paradoxo não revelar os nomes verdadeiros, mas expor os rostos das crianças.

Dentre as 180 crianças (100%) da EB1 da Várzea de Sintra e participantes do projeto, foram solicitadas autorizações aos encarregados de educação de 54 delas (30% do total) para que pudessem participar da pesquisa. Destes 30%, a maioria (70,37%) autorizou-me a pesquisar e também a identificar seus filhos(as) ou netos(as); foram apenas seis encarregados (11,1%) que autorizaram seus filhos(as) ou netos(as) a participarem do trabalho, mas não autorizaram a identificação das crianças (estes aparecem

---

<sup>58</sup> O trabalho de Kramer (2002) refere-se a pesquisas etnográficas feitas com crianças em escolas e projetos de grande vulnerabilidade social, muitas das vezes em contextos violentos das favelas brasileiras, levando os pesquisadores ao dilema em relação ao tratamento dos dados coletados em campo. A exposição das imagens e identidades das crianças, ainda que autorizadas, poderiam trazer, naqueles estudos, para além de um constrangimento, um enorme risco à vida dos envolvidos, pois foram apresentados relatos de violência na escola, informações sobre o funcionamento do tráfico de drogas, sobre o crime organizado e o cotidiano da violência policial nas favelas. O que não é o caso desta investigação.

no texto com nomes fictícios e seus rostos não são mostrados); uma única mãe (1,8%) não autorizou a sua filha a participar da pesquisa; e nove encarregados (16,66%) não responderam ao pedido.

Para Fernandes (2016: 763), a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e depende da “consideração da alteridade que configura a infância”. Durante o processo de solicitação das autorizações, muitas das crianças afirmaram com entusiasmo o desejo de colaborar, de ajudar de alguma maneira no trabalho do “Rafa” (maneira afetuosa pela qual me tratavam)<sup>59</sup>. De acordo com Corsaro e Molinari (2005)

Na investigação em espaços educativos com crianças pequenas, estes objetivos dependem de: lidar com e desenvolver a confiança de uma série de educadores adultos; obter conhecimento do funcionamento da estrutura social, natureza das relações interpessoais e rotina diárias no local, ganhando a aceitação de professores e crianças (p.194)

Não foram, obviamente, todas as crianças e adultos que me despertaram a empatia (e eu a deles) ou me tenham afetado tão profundamente (e eu a eles) e, daqueles que, porventura, eu tenha conseguido aproximar-me (ou alcançar), nem todos estavam autorizados a participar da pesquisa. Neste sentido, sem afetar os objetivos pretendidos e a reflexão final, por ética acadêmica, a pesquisa apresentará aqui apenas um recorte para o estudo, deixando de fora um volume considerável de relatos e evidências das potencialidades percebidas no campo.

Foi sobretudo no campo dos afetos, da relação de proximidade criada pelo brincar cotidianamente com as crianças que a força dos diálogos e das imagens coletadas compuseram a potência (e a poética) deste trabalho. Estamos diante de relações de poder evidenciadas por uma hierarquia protocolar que nos empurra para uma (in)visibilidade epistemológica das crianças na pesquisa. Para Spyrou (*apud* Fernandes, 2016: 774), é deveras importante identificar as vozes das crianças, mas é tão importante quanto “situá-las devidamente nos campos discursivos de poder em que são produzidas”. Fernandes (*ibidem*) traz-nos também a discussão sobre a autoria das crianças e dos adultos nos textos de pesquisa, de modo que a ética está pungente no momento da análise e interpretação dos dados. A ideia de que as crianças são autoras e parte do processo da pesquisa não exclui da consciência do pesquisador de que elas precisam de cuidado e atenção (Kramer, 2002: 42). As leituras sobre este debate ético na pesquisa com crianças levou, para a prática educativa, a reflexão sobre o que é pesquisar *com* crianças *na* natureza, exposto acima, tendo em vista que este contexto reserva sua idiossincrasia em contraste ao contexto das periferias urbanas pesquisado por Kramer (2002).

---

<sup>59</sup> Por este motivo, também optei por colocar meu nome “Rafael” ao invés do usual “investigador” nas transcrições dos diálogos, pois antes das crianças estarem a se relacionar e a conversar com o “investigador”, elas brincavam e dialogavam com o “Rafa”.



### Capítulo 3 – As potencialidades das práticas educativas na/para/com/pela Natureza

*O que pode ser ensinado são as coisas que moram no mundo de fora: astronomia, física, química, gramática, anatomia, números, letras, palavras. Mas há coisas que não estão do lado de fora. Há coisas que moram dentro do corpo. Estão enterradas na carne, como se fossem sementes à espera... Sim! Sim! Imagina isso: o corpo como um grande canteiro!*

*Rubem Alves (2018, p. 52)*

Neste capítulo apresentarei parte dos dados gerados ao longo do trabalho de campo que evidencia as potencialidades das práticas educativas a partir da observação das interações entre crianças, adultos e Natureza, em contexto educativo. A análise aqui proposta assume-se com contornos literários e não pretende aferir se o projeto cumpriu, ou não, os objetivos perseguidos, mas aponta para a percepção do modo como os sentidos podem ser canais de aprendizagem, de como a relação entre a escola e a floresta é dinamizada pelas práticas educativas e de como as crianças com necessidades educativas especiais se relacionaram neste contexto. Deste modo, organizei a análise nos seguintes eixos: 1) Educação dos/pelos sentidos; 2) Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola; e 3) Práticas inclusivas na natureza.

#### 3.1. A educação dos/pelos sentidos

Como é que a criança se sente na floresta? E como é que as educadoras se sentem numa floresta que dizem ser escola? Qual o sentido de desemparedar (Tiriba, 2018) a educação das crianças? Abrantes (2003) fala-nos em percecionar as identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade buscando os sentidos da escola. Todavia, não será apenas o significado de “caminho, direção” que seguirei aqui, mas também o de “sentidos fisiológicos”, ligados às emoções e ao corpo como a visão, a audição, o paladar, o olfato e o tato. O autor divide em três partes a ideia de “sentido” (neste caso atrelado aos sentidos da escola): 1) o sentido como significado das coisas, para que serve a escola, qual a razão da escola existir, se a escola faz ou não sentido; 2) os sentidos exteriores e interiores como as sensações, desejos, como ver, ouvir, sentir, tocar e; 3) a ideia de sentido como direção, quais caminhos e rumos que a escola tenciona tomar, para onde ela vai, qual o futuro daquilo. Deste modo, inspirado por estes caminhos, apresentarei essas ideias para falar da educação dos/pelos sentidos provocada pela Natureza e pela prática do desemparedamento na educação de crianças.

Figura-se frágil a garantia de que as crianças gozem e aprendam ao brincar livres ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, sem que sejam constantemente orientadas por adultos. Essa é uma preocupação recente nas sociedades globalizadas. Estamos numa realidade mais moderna, tecnológica, globalizada, informada e informatizada, porém, neste caminhar, perderam-se hábitos, vivências e espaços que exercem influência direta na qualidade de vida do cidadão (Bento, 2015: 136). A EB1 da Várzea de Sintra esquiva-se de “sequestrar” e controlar o tempo e os corpos das crianças ao evitar extrair-lhes as suas forças por exaustão física e mental (Tiriba, 2018: 239). Assim, um dos grandes

desafios da equipa pedagógica da escola e das monitoras do projeto foi encontrar um equilíbrio entre uma sociedade cada vez mais preocupada com compromissos de várias ordens e a preservação de experiências de bem-estar e de ligação ao mundo, que garantam a prática do brincar em espaços naturais de modo a promover infâncias repletas de experiências de desenvolvimento e formação mais alargadas. Para Tiriba (2018: 244), a “hipertrofia da razão remeteu a um segundo plano as sensações físicas, as emoções, os afetos, os desejos, a intuição a criação artística, dimensões e canais de expressão da experiência humana”, olvidando-se da educação dos sentidos. As evidências de que as atividades junto à natureza despertam os nossos sentidos de modo potencializado surgiram já nas primeiras sessões do projeto. Quando subtraímos um de nossos sentidos, os outros foram potencializados.

Os primeiros contactos com as abordagens experimentais foram surpreendentes, tanto para as educadoras quanto para as crianças. Como exercício para focar a atenção e imediatamente lhes provocar uma experiência direta, foi proposta uma caminhada suprimindo até dois de seus sentidos, às cegas e às surdas, sem ver ou ouvir, apenas a caminhar. A proposta pedia que caminhassem num lugar previamente demarcado com paus no chão, formando um círculo, primeiramente com os olhos fechados, num segundo momento apenas com os ouvidos fechados e, num terceiro momento, com os olhos e os ouvidos fechados. Com o desafio de tentarem não se esbarrar umas nas outras, as crianças deveriam, portanto, procurar orientar-se com os sentidos que restavam. Na sequência da experiência, formámos um círculo e tivemos um breve momento de partilha. Jorge<sup>60</sup>, Duarte, Vasco e Madalena, (todos com 9 anos de idade) e as monitoras relataram o que sentiram.

Rafael: O que sentiram?

Jorge: Eu senti que a natureza me guiava para onde ela queria.

Rafael: Por que?

Jorge: Porque eu ouvia os pássaros, e ia andando... e... gostei de passear de olhos fechados e ouvidos.

Rafael: E tu?

Duarte: Parecia que a Natureza estava a controlar-me.

Rafael: E como é isso?

Duarte: É, tinha... “tava” a me controlar sobre o cérebro... eu “tava” a ver sobre o cérebro...

Jorge (*comentando à parte*): Isso é profundo...

Rafael: Uau, isso nunca me aconteceu, podes dizer-me mais sobre isso? Como é que a Natureza controla o nosso cérebro?

Duarte: Tu estás com os olhos fechados, mas aqui no cérebro, a Natureza consegue ver. O que está à nossa frente, o que está, há... consegue virar os olhos, como nós, para os lados... consegue mexer-nos. Consegue fazer basicamente as coisas que nós conseguimos fazer.

Vasco: Eu acho que o que ele está a tentar dizer é que nós também nos ajudamos a nós próprios um pouco, pois nós quando estamos a ver, guardamos o espaço, conseguimos guardar o cenário onde estamos a andar.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 16 de outubro de 2018)

Na sequência, o grupo aprofundou mais o debate sobre as experiências de cada um e a partilha gerou uma reflexão a respeito do papel da natureza nas descobertas dos nossos sentidos.

Vasco: Quando nós estamos com os ouvidos fechados, como ele disse que a Natureza entrava no nosso cérebro, como nós tínhamos os ouvidos fechados, a tapar, ela provavelmente não entrava, para nos guiar.

---

<sup>60</sup> Nome fictício.

Madalena: Quando alguém ia passar por mim eu sentia um vento, parecia que era alguém, tipo a natureza. Eu sentia um ventinho quando alguém passava por mim.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 16 de outubro de 2018)

Esta experiência, permite-nos perceber a relação com os nossos sentidos mais amplos, não apenas aqueles cinco que nos são ensinados entre as paredes das escolas a ver imagens em livros. Clifford (2018: 26) afirma estar familiarizado com, pelo menos, 14 sentidos ao trazer as experiências dos banhos de floresta japoneses, o *shinrin-yoku*.

Outros sentidos adicionais conhecidos são a proprioção e a interoção. Quando mexemos o braço de olhos fechados, conseguimos perceber onde ele está. Sentimos a localização do nosso corpo no espaço. Isso é a proprioção ou sensibilidade corporal. Também sabemos quando temos fome, quando estamos a ficar doentes, quando temos de defecar, e assim sucessivamente. Essas sensações representam a interoção, que tem que ver com a consciência das funções internas. (Ao contrário dos “cinco sentidos”, que pertencem todos à categoria da “exteroção”, relacionada com as informações exteriores que recebemos.) (Clifford, 2018: 66)

O autor ainda complementa a respeito de quatro sentidos adicionais que não estariam no âmbito daquilo que é reconhecido por cientistas, como a sensação de espelho, o radar corporal, as sensações do imaginário e o sentido do coração, passando mais por uma consciência de energias invisíveis do que por estímulos visíveis ou palpáveis. Sendo estes três últimos depositários de um limiar muito subtil entre o que estamos a sentir e o que estamos a inventar.

As crianças afirmaram que a Natureza, esta *sujeita* anímica “oculta” e ao mesmo tempo explícita, poderosa e omnipresente, teria a prerrogativa de “invadir” os nossos cérebros quando subtraímos alguns dos nossos sentidos, estando, portanto, a guiar-nos, a apoiar-nos, a suprir aquilo que nos faltaria. Este comentário foi feito ainda no decorrer da primeira sessão desta turma. Estávamos apenas a começar. No final dessa sessão fizemos uma revisão daquilo que aprendemos por meio do exercício *ground picture*, que propõe fazer uma “fotografia” ou “pintura no chão” com os materiais coletados na natureza. Uma observação sobre este exercício é a de que um dos grupos montou o seu quadro simplesmente atirando pinhas, folhas, paus, bolotas e pedras para dentro dele, de modo aleatório, à sorte e, do jeito que tudo caiu e ficou, eles assim nos apresentaram (Foto 3.1). Já o outro grupo, com um desenho metafórico, fez uma figura de um rosto com duas folhas de feto secas como se fossem os olhos, uma pinha como o nariz e dois tocos de pau como uma boca a sorrir com a língua de folha de feto (Foto 3.2). Ao serem perguntados de quem era aquela cara, Jorge (9 anos) responde: “é a cara da Natureza”. Essa resposta assim, direta e objetiva, levantou-me as primeiras evidências da sujeitificação simbólica da Natureza pelas crianças e, desta forma, um modo delas se reconectarem com a Natureza, como na proposta de Tiriba (2018). Na primeira sessão desta turma, a Natureza não figurava como um mero cenário, um ambiente apenas; segundo as crianças, no contexto educativo ali exposto, ela tinha uma cara e controlava os nossos cérebros. Aquela era uma “cara” da Natureza.



Foto 3.1: Trabalho do primeiro grupo que dispersou os elementos aleatoriamente.



Foto 3.2: Trabalho do segundo grupo que simbolizou a “cara da Natureza”.

Na segunda sessão daquele dia com outro grupo, também registei alguns episódios relevantes. No caminho, ainda antes de chegarmos aos currais dos animais, Miguel (8 anos) encontrou um pequeno inseto azul (Foto 3.3). O seu maravilhamento silencioso, à partida, o provocou ao ponto de ele não fazer comentários ou mover-se, para que pudesse ficar atento e conectado ao pequeno artrópode, tal como um caçador que concentra todos os seus sentidos na sua presa. Segundos depois, após ter suspenso a respiração para não afugentar o pequeno exemplar, ele disparou a perguntar-me, sussurrando baixinho,

que inseto era aquele, se era venenoso, se poderia pegá-lo. Então, por meio de uma aproximação delicada, cautelosa e, sobretudo, respeitosa, como que pedindo licença, ele conseguiu colocar o inseto na mão, mas em poucos segundos o bichinho saltou e desapareceu. Ele olhou para onde supostamente o bichinho teria fugido, depois olhou-me profundamente nos olhos com ar de surpresa, satisfeito e, ao mesmo tempo, desapontado por haver perdido a sua mascote. Quando ele me disse entusiasmado: “será que vamos encontrar mais? Foi divertido tê-lo no meu dedo!”, segui o caminho questionando-me quais as chances de um evento como este ocorrer dentro de um ambiente cinzento, asséptico, emparedado e controlado de uma sala de aula. Qual o sentido desta vivência para esta criança? Compreender as possíveis respostas a estas perguntas será símbolo do esforço empreendido neste trabalho.



Foto 3.3: O pequeno inseto azul encontrado por Miguel.

Outro momento desta sessão que me despertou para a percepção da potencialidade da educação dos/pelos sentidos deu-se quando, para a entrada na floresta, brincamos de “Coruja e Raposa”. O jogo é simples: há um caçador em busca da raposa, mas a coruja é muito amiga da raposa e fica “no alto das árvores” a observar tudo. Quando a coruja avista o caçador, ela emite seu canto “hu-huuuu-huuuu”, e então as raposas escondem-se. Eu fazia o papel da coruja e as crianças faziam de raposas, o caçador era imaginário. Na primeira vez que fizemos esse jogo, elas procuraram sair da estrada e embrenharam-se na mata. Logo logo ouvimos “encontrei um cogumelo”, “olha, este pinheiro está marcado com encarnado”, “ai! piquei-me neste arbusto!”.

A experiência promovida pelo jogo de se esconder de um caçador imaginário, por um momento transformou-se numa exploração espontânea e abrupta. Fizemo-lo cerca de três vezes antes de chegarmos ao campo de base e, assim, as crianças coletavam os atraentes medronhos encarnados e os bugalhos que se assemelhavam a berlindes caídos no chão. Então, com as mãos cheias de coisinhas, como um grão de milho (que estava espalhado para a alimentação dos burros), sementes de sobreiros, bolotas, pauzinhos, aglomerados rochosos, eles estavam sempre a querer mostrar o que encontravam. Eram brinquedos não comprados, que não estimularam o consumismo e o desperdício, redesenhando os caminhos de conhecer (Tiriba, 2018). Os paus retorcidos naturalmente criavam formas que aguçavam o imaginário. Uns veem narizes, outros conseguem ver os objetos que os seres mágicos da floresta usam.

Encontrar um cogumelo sem estar a procurá-lo ou picar-se inesperadamente numa planta que está, a princípio, fora do seu trilho, fazer berlinde de um bugalho a brincar de criar o seu próprio brinquedo com aquilo que não se comprou pronto numa loja (Foto 3.4), indica modos de redesenhar os caminhos do conhecer e, sobretudo, dizer não ao consumismo e ao desperdício (Tiriba, 2018) nas práticas educativas.



Foto 3.4: Guilherme com o seu tesouro da floresta: um berlinde de bugalho.

Tudo isso provoca, de certo modo, aprendizagens a respeito do novo e agrega sentido àquilo que, porventura, poderão ler nos manuais ou, ainda, desperta neles o desejo de buscar saber o que são aquelas coisas surpreendentes no mundo natural. Afinal, aquele arbusto onde a criança se picou e o pequeno fungo encontrado despertam a curiosidade e podem desdobrar em perguntas disparadoras de temas para as pesquisas das crianças: o que é isto? que planta é esta que me picou? posso tocar neste cogumelo? é venenoso? posso comer esse medronho? quem colhe os medronhos destas árvores? posso levar esses “berlindes” para casa? Para cada uma destas questões “abre-se um mundo dentro do mundo”, como disse a monitora Joana Barroso numa entrevista para esta pesquisa. Não há, na maioria das vezes, uma resposta previamente esperada que possa vir das crianças. A nós, educadoras, cabia o papel de inspirá-las, de lhes permitir que sentissem, que experimentassem com segurança algumas sensações e aflorassem os seus sentidos respeitando os desejos do corpo (Tiriba, 2018).

De acordo com Tiriba (2018: 100), o contacto com a natureza deixa-nos calmos e tranquilos despertando-nos experiências de bem-estar físico e espiritual mas, nos planeamentos pedagógicos em geral, as educadoras olvidam-se de incluir as atividades ao ar livre focando-se apenas na “apropriação

de noções e conceitos sobre as propriedades da matéria, que permitam ordená-la, seriá-la ou simplesmente classificá-la” (ibidem). Olhar para a natureza com atenção, de modo a apreciar e a contemplar aquilo que nos envolve, provoca-nos o movimento, a curiosidade e o interesse em ir tocar lá onde os nossos olhos alcançam. A todo momento, na Quintinha de Monserrate, as crianças estavam a querer traçar novas rotas, percorrer caminhos que ainda não tinham feito, explorar livremente em busca de viver experiências novas. Portanto, muitas vezes, as práticas educativas pela Natureza não cumprem o plano da sessão de Floresta-Escola elaborado pela educadora. Em escolas tradicionais

A experiência vivida é desvalorizada, ou em outras palavras, o que surge como interesse não se constitui como objeto de pesquisa pedagógica porque os adultos funcionam como donos do planeamento, das atividades, do tempo e dos materiais pedagógicos, definindo o que, quando, onde e como as crianças devem aprender. Assim, não é o movimento do grupo, resultante dos seus interesses, de suas percepções sobre a realidade, que indica os caminhos a seguir; não é a observação das atividades espontâneas das crianças que aponta os temas de trabalho. (Tiriba 2018: 103).

Esta afirmação de Tiriba enquadra-se no contexto emparedado da educação de crianças inseridas na grande maioria dos jardins de infância e escolas básicas do Brasil, mas também se encaixa perfeitamente no caso português. Pude notar, a partir da aproximação daquelas crianças a esta pesquisa, que o ato de olhar, de apreciar, de pensar é um importante mecanismo pedagógico. As monitoras da Escola da Floresta Bloom perceberam que as crianças da Escola Básica da Várzea de Sintra produziam os seus temas de trabalho na escola a partir das suas curiosidades e interesses, desenvolvendo projetos e pesquisas que contemplam o currículo nacional. Neste sentido, a curiosidade provocada pelos inúmeros estímulos ao redor foi a grande inspiradora das sessões na floresta. Um desses estímulos era a paisagem.

Para ilustrar o exposto acima, trago o episódio passado quando seguíamos o caminho habitual para a floresta e Leonor (9 anos) me perguntou se não poderíamos seguir uma nova rota. Então, passámos por um caminho que fazia uma volta ao fundo do trilho de subida, em vez de subirmos para os currais, seguimos adiante, por uma parte mais elevada com umas rochas que permitiam espreitar toda a parte baixa da quintinha. Do alto, Leonor e os seus colegas avistaram o grande muro de pedra que circunda o pomar embaixo onde, inclusive, estavam as crianças do outro grupo. Havia toda uma forragem de folhas encarnadas das videiras virgens, uma paisagem mesmo brutal. Leonor perguntou-me, então, se eles poderiam ir até lá. Ora, por que não? (Foto 3.5). Ainda que tivéssemos como objetivo chegar à floresta, o que eles queriam era descer, então, descemos. Estávamos desemparedados, não tínhamos uma parede, uma porta, uma grade, um portão ou barreiras físicas que nos impedissem de ir até lá e o desejo delas era aquele. No meu diário de campo escrevi sobre o respeito aos desejos do corpo e relatei a descida pelo trilho abaixo, com algumas crianças mais eufóricas que outras a correr e como começaram a explorar o terreno. Havia um tanque de água feito de pedras, árvores frutíferas no pomar (macieira, laranjeira, limoeiro), os arbustos, o curso d’água. Quiseram trepar nas pedras para poderem espreitar dentro do tanque. Esse momento de escalada foi interessante pois precisaram de ajuda mútua. Primeiro sentiram a textura da pedra, as gretas onde enfiariam os dedos para escalar. De cima, na borda do tanque de água, quiseram atirar pedrinhas lá para dentro e, claro, questionaram-se por que é que elas

não boiavam como as folhas. Supuseram, também, para que serviria o tanque e desvendaram o mistério: servia para regar a horta por meio do sistema de condução. Não seria esta, tal como posto por Tiriba (2018), mais uma forma de redesenhar os caminhos do conhecer? Precisávamos seguir, perguntámos se gostaríamos de ir à floresta e, com entusiasmo, concordaram, mas fomos em total silêncio e conexão em grupo, pois sabíamos que se nos mantivéssemos juntos e atentos não seríamos presas fáceis para a suposta raposa.



Foto 3.5: Momento em que Leonor pergunta: “podemos ir lá tocar naquele muro encarnado?” Ora, por que não?

Para ser um inspirador na floresta é preciso estar sensível aos sentidos para perceber os momentos de aprendizagens significativas. Joana Barroso relatou-me um episódio significativo que decorreu também quando estive com outro grupo de crianças naquela mesma zona da quintinha. Como veremos na transcrição abaixo, tudo começou ao sugerir que as crianças ofertassem à água folhas secas carregadas de seus segredos e, logo, as folhas seguiram o fluxo do rego. Para Joana, não seria conveniente impedir que as crianças seguissem e descobrissem onde iriam parar os seus segredos. Aqui é o limiar onde a educadora se questiona “pode? não pode? por que não pode? quais os benefícios se seguimos?” entre outras questões. Vejamos o que nos conta Joana:

Joana Barroso: Acho que há uma ou duas imagens que eu tenho. Uma é quando seguimos o fluir da água na quinta, não o da ribeira, o da rega. E seguimos os canais da rega a ver de onde é que ela vem, e vamos até à origem, até ao depósito da água. E perguntamos de onde é que aquela água vem, e sabemos pelo senhor António que ela vem das nascentes da serra e que depois é ali acumulada e depois faz aquele caminho. E quando encontramos aí umas folhas vermelhas, deitamos uma folha... fazemos um... portanto, foi todo um processo muito físico até chegar ao científico, de chegar à origem daquela água, a questão da gravidade, a origem, etc., e depois entramos num universo poético e simbólico em que, podemos dizer, cada um com uma folha, aquela folha vermelha linda na mão e cada um segreda à folha algo que quer que a água leve.

Alguma coisa que não faça falta na sua vida e quer que a água leve e alguma coisa que gostasse que a água trouxesse. E depois de segredar, cada um faz isso com tempo, com calma, com concentração, com foco, com... Estava tudo muito numa energia muito agitada e, de repente, há ali uma calma. Ouvir a água... e depois lançamos no regozinho. E elas quiseram todas ir a correr para ver onde é que ia dar essa folha. Eu às vezes tento um bocado reffrear a dizer “ok, não preciso...” se não nunca mais, mas depois disse “não, vamos ver onde é que ela vai? Se estamos a fazer isto...”. Então largaram-se as folhas e depois elas ficaram entupidas e eles foram desentupir o caminho. Abriam caminho para as folhas irem e, de repente, elas entram todas num tanque. Foi uma surpresa até para mim. Porque estávamos muito em cima e então elas entram todas dentro do tanque da rega. Todas quase assim... as folhas vermelhas e uma ou duas amarelas... e foi uma beleza! Uma imagem que vale por mil palavras. Elas abrem, saem do canal e entram todas no tanque e parecem tipo peixes, ou mensagens... não sei. Foi tipo uma grande união e ligou-nos a todos muito uns aos outros e, pronto, foi isso.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Seria aquele um grande laboratório vivo? Uma grande “sala de aula”? Ou será aquele curso de água a educadora a ensinar as subjetividades que a vida nos traz e leva? Para tanto, as crianças precisaram sentir a textura das folhas, molhar as mãos, ver a cor das folhas e a transparência da água, ouvir o som que esta faz ao correr no rego, ver e viver o mundo por conta própria, com seus os sentidos ativados.

Um outro exercício que anula a visão e promove a confiança entre pares é o da “câmara fotográfica” (Cornell, 1997: 121). Este jogo é jogado em pares e consiste em fazer com que um interveniente assuma o papel de “fotógrafo” enquanto o outro assume o papel de “câmara fotográfica”. Aquele que faz o papel da câmara fica de olhos fechados até que o “fotógrafo” o posicione diante daquilo que se quer registar. Então, quando o fotógrafo encontra algo interessante dá um leve toque nos ombros da “câmara”, que abre e fecha os olhos rapidamente como um obturador de uma câmara verdadeira. Fizemos este jogo numa das sessões que ocorreu no pátio da escola, conjunto ao qual chamamos de sessões *indoor*. A riqueza do encontro das crianças com seus pares e, conseqüentemente, a cumplicidade entre elas e delas com a Natureza presente na sua própria escola é revelada no diálogo a seguir:

Professora Anabela: Olha, como ela disse, eu gostei muito de estar com a Natacha. Mas como sempre, cada vez que eu fecho os olhos fico assim com um bocado de medo. E acho que a gente anda muuuuito, muito tempo quando estamos de olhos fechados. Eu estava sempre a dizer: “quando é que vai chegar a fotografia? Já está bom, Natacha!”. Mas aos poucos a gente foi ganhando mais confiança. E gostei de quando era a parte em que nós abríamos os olhos para tirar a fotografia, parece que as coisas eram ainda mais bonitas do que são. Nós tiramos a um tronco, a uma... às árvores, e aqui um destes troncos aqui desta árvore (*aponta para trás de si*). Natacha: Foi aquela ali!

Professora Anabela: Quando nós abrimos e fechamos parece que as coisas são mais bonitas, mais nítidas...

Natacha: Foi aquela... (*aponta mais veementemente para uma árvore, para não restar dúvida*).

Rafael: E como é olhar muito rápido para uma coisinha e fechar? Como é assim? Uma coisa que vocês olham todos os dias, não é!?

Professora Anabela: É verdade!

Duarte: É diferente! É muito diferente! Porque quando estás a abrir e fechas logo a um bocado de tempo, tu percebes que há várias coisas nas árvores e na terra... nas pedras...

Rafael: Vasco!

Vasco: E vê-se... vê-se as coisas que os outros não veem.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 20 de novembro de 2018)

A professora Anabela destacou que com essa vivência conseguiu perceber as coisas mais bonitas, mais nítidas. Ou seja, quando selecionamos ou usamos o nosso sentido da visão de forma mais seletiva, aquilo que está cotidianamente diante dos nossos olhos torna-se mais potente. Afinal, tanto as crianças como

as educadoras frequentam aquele espaço diariamente e percebemos que, com esse jogo o espaço da escola foi, aos poucos, sendo ressignificado, criando pontes com o lugar da escola. Vasco afirmou que, por meio deste exercício, conseguiu “ver coisas que os outros não veem”, não que ele tivesse tido uma alucinação, mas sobretudo porque ele passou a estar mais atento a detalhes que são ignorados pelos outros. “Ver o que os outros não veem” significa reparar naquilo que as pessoas ignoram. Aqui vemos que, na relação com a memória do exercício do “descobre a tua árvore” que fizemos na quintinha, junto com a revisão feita na semana anterior (será comentada a seguir), Vasco organizava o seu raciocínio percebendo que estava a ficar cada vez mais confiante. Esta é, inclusive, uma das competências que o projeto visava desenvolver: a confiança.

Semanas antes, tínhamos realizado na quintinha o jogo “descobre a tua árvore” (Cornell, 2008: 46). Este é um exercício feito em pares onde um está de olhos vendados e deve descobrir a árvore que o seu parceiro escolheu para si. Entretanto, o destaque desta atividade não está apenas no potencial sensorial da experiência, pois com a subtração de um dos sentidos (neste caso, a visão), a proprioceção, o tato, o olfato, a audição agudizam-se, mas o que mais me chamou a atenção foi a sensação de confiança e acolhimento das crianças. Duarte e Vasco relataram a experiência de terem jogado juntos pela primeira vez.

Duarte: É... eu senti confiança. Quando toquei na árvore parecia que aquilo estava tudo... parecia lama. E eu... o Vasco... era fácil de encontrar as árvores porque eu sentia as árvores. Porque uma era torta. Uma era assim... (*mostra com as mãos*)

Vasco: Mas demorou....

Duarte: Outra era assim... outra era mais ou menos deitada.

Vasco: Igual a este tronco.

Duarte: Sim, e depois era fácil de encontrar. E depois havia partes fofinhas que era muito fácil.

Vasco: Eu só lhe dizia as finas e ele só me dizia as grossas.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 30 de outubro de 2018)

Essa sensação de confiança foi retomada por Vasco noutros depoimentos. No seu relato a respeito daquilo que mais gostou de fazer na floresta pudemos perceber a profundidade da relação entre a natureza e os processos educativos. Após uma breve reflexão, Vasco fez um comentário em que sujeitificava a Natureza como sua parceira nas brincadeiras; ele afirmou que gostou de “brincar com as árvores” porque elas o enganavam.

Joana (monitora): Pois é. E Vasco, o que é que tu gostas... onde é que tu gostas de... como é que tu... o que tu fazes neste espaço, o que tu gostas de fazer?

Vasco: De brincar. (*pausa*) Com as árvores.

Joana (monitora): Brincar com as árvores.

Zé: Aquele jogo das árvores... (*e faz um gesto de abraçar*)

Rafael: Agora, Vasco, as árvores brincam contigo?

Vasco: Ham... (*demonstra-se titubeante e sinaliza que não ou que não sabe com a cabeça*).

Rafael: Achas que não?

Zé: Se tu imaginas...

Vasco: Hã... sim...

Rafael: Como?

Vasco: Naquele jogo do descobrir a nossa árvore elas brincavam um bocado comigo porque umas eram mais finas do que as outras.

Rafael: E achas que elas faziam isso para te enganar?

Vasco: (*acena que sim com a cabeça*) Porque eu ia sempre às mais grossas.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 13 de novembro de 2018)

Vasco resgatou o jogo que fizéramos semanas antes e concluiu que as árvores faziam-se de mais grossas ou mais finas para poder enganá-lo no jogo. Essa evidência corresponderia possivelmente ao facto dele gostar de brincar com as árvores. O facto de estar naquele jogo de olhos fechados despertou nele um sentimento de confiança que ele relatou uma vez mais na sessão seguinte. Vasco teve a oportunidade de trabalhar mais uma vez com Duarte e descreveu que foi desenvolvendo mais confiança no colega, relatando a experiência anterior.

Vasco: Eu achava que isto ia ser um desastre! Eu lá na quinta, naquela parte de... naquele jogo de descobrir a nossa árvore, eu “tive” com ele (*e aponta para o Duarte*) e quando era ele a guiar-me ele ia lá para aquela parte alta, que há lá muito tojo? Pronto e eu picava-me muito lá, e eu pensava que aqui eu ia ham... que ia acontecer o mesmo.

Rafael: E pronto, não aconteceu e então?

Vasco: Não. Acho que estou mais confiante.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 20 de novembro de 2018)

Este processo de desenvolvimento de confiança no colega, a partir da supressão de um dos sentidos, fez com que, posteriormente, esta confiança fosse transferida para o contexto da floresta de modo a trazer uma maior participação do menino nas interações. Na semana seguinte retomamos as sessões na Quintinha de Monserrate, fazia bastante frio e o orvalho estava a tomar conta de todo o campo relvado por onde passávamos para chegar ao celeiro dos animais. A paisagem naquele ambiente restaurador era mesmo brutal e despertou confiança, bem-estar e autoestima em todos. Quando alguém perguntou a razão daquele orvalho estar a compor a paisagem como tal, Vasco prontificou-se e deu-nos uma aula a respeito do ciclo da água, explicando, detalhadamente e com desenvoltura, o seu processo até chegar a ser humidade sobre a relva.

Este conjunto de episódios interligados permitiu concluir a forma como que, por meio dos sentidos, Vasco desenvolveu uma confiança mais aguçada nos seus amigos e em si próprio. Percebemos a ampliação da sua comunicação, do seu laço social, sobretudo o seu reconhecimento a respeito dos ciclos da Natureza e, também, que esta brincava com ele, não sendo apenas brinquedo ou lugar para se brincar mas assumindo um papel de brincante, de sujeito. Desta forma, quando me refiro à educação dos sentidos, não me restrinjo apenas aos cinco sentidos básicos do corpo humano, mas ao processo pelo qual as crianças passam quando atribuem algum significado (ou sentido) àquilo que estão a sentir (ou a aprender). No exercício de descoberta da sua árvore, citado acima, no momento da partilha pude perceber que o potencial ali vivido não passava apenas por trabalhar os cinco sentidos, mas pelo despertar da confiança, da empatia e do respeito mútuo entre crianças e adultos e entre estes e a Natureza ao seu redor. Ao sentir-se confiante, a criança eleva a sua autoestima e logra transferir este estado para o seu processo escolar dentro dos muros da escola, como no discurso da professora Anabela no capítulo anterior.

Outro episódio que relaciona a confiança com o entusiasmo e alegria ocorreu no pátio da escola com o exercício da câmara fotográfica, citado anteriormente. Com o segundo grupo que praticou este jogo, os comentários situaram-se no âmbito da objetividade, bem menos subjetivos do que na experiência do primeiro grupo (citado mais acima). Duarte (9 anos) comentou algo interessante:

começou por dizer que também viu árvores, folhas e relvas, mas quando recebeu a pergunta “e o que sentiste?” respondeu prontamente: “senti que estava mais livre, mais livre!” e fez o gesto de abrir os braços em expansão (Foto 3.6). Perguntei-lhe, então, por que é que ele sentiu isso e Duarte, olhando profundamente para meus os olhos respondeu: “senti-me mais confiante”.



Foto 3.6: Duarte: “senti que estava mais livre, mais livre!”

Neste caso, a criança não se referiu a confiar mais ou menos no colega ou na brincadeira, refere-se a si mesmo, ao seu estado anímico, uma vez que se sentiu mais confiante em si, nos seus processos, na sua postura. Entretanto, estas manifestações podem não surgir de imediato nos comentários das crianças, como afirma a monitora Margarida Pedrosa. Ao ser questionada sobre algum episódio que destacaria a respeito dos processos educativos na Natureza, a monitora comentou tanto sobre a felicidade das crianças bem como sobre a sua em proporcionar-lhes este estado emotivo:

Margarida: Assim, em termos práticos ou visíveis é mais difícil dar um exemplo. Porque acho que muito do que acontece na floresta, eles podem não referir de imediato, mas fica latente até ficar consolidado na emoção deles (...) o que se vê é sempre à *posteriori*, como por exemplo eles dizerem... dois miúdos que normalmente estão separados porque estão em grupos diferentes, da mesma turma, mas que estão em subgrupos diferentes. Também fiz uma pequena filmagem, perguntei-lhes como é que eles se estavam a sentir e eles disseram que estavam a sentir-se lindamente porque estavam na floresta. Isso fez-me sentir também uma pessoa importante por estar a dar-lhes esta oportunidade de se sentirem bem. Estar a ajudá-los neste momento a estarem no sítio em que eles consideram ser o sítio que os faz feliz. É mais abstrato, não tem assim um exemplo palpável.

(Entrevista realizada no dia 11 de dezembro de 2018)

Percebi que há muitos significados quando nos referimos à educação dos/pelos sentidos, ao despertar os sentidos do corpo, trazendo sentido para as coisas que estivemos a aprender, crianças e adultos, com a Natureza. As experiências diretas de contacto com a Natureza, inclusive, levaram-me a questionar se este caminho significa um processo de educar os nossos sentidos para que possamos ler e criar signos a fim de interpretar os estímulos do mundo ou se, por outro lado, serão os sentidos (fisiológicos, direções e razões) que educam os sujeitos, buscando um significado para esta categoria de modo a trazer uma leitura de “a educação *pelos* sentidos”. Os significados atribuídos por Abrantes (2003) para “sentido” (quando este autor examinou o sentido da escola como sendo os sentidos sensoriais, as rotas e as razões)

provocaram-me a perceber as potencialidades educativas quando crianças e adultos estão *na* natureza ou *com* a Natureza. Estamos a dar passos lentos em direção a potencializar os 14 sentidos referidos por Clifford (2018). Todavia, desde já, faz-me total sentido desemparedar a educação de infância em busca de práticas educativas que façam pontes entre o fora e o dentro, que ofereçam estímulos para desenvolver tanto as competências socioemocionais, bem como as habilidades perseguidas pelo projeto.

### 3.2. Práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola

*Se não podemos levar a árvore para a escola,  
levemos a escola para debaixo da árvore.  
Comenius*

A floresta não é apenas uma escola, mas também uma educadora, não nos ensina o que sabe, transmite-nos o que é. Com a floresta aprendemos a cada nova estação, com cada migração de animais, com cada desabrochar das flores, com cada semente que rola no chão. As crianças disseram-me isto. Do micélio fúngico ao dossel das árvores existe todo um conjunto integrado de sabedoria. Quando a escola vai à floresta, toca-se num desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também socioemocional, de habilidades e competências tanto de crianças quanto de adultos.

Durante a pesquisa em campo perguntei às educadoras da escola e às monitoras do projeto qual a relação que elas viam entre a Natureza e as práticas educativas. Para Joana Barroso, monitora e colega de projeto, quando estamos com crianças na floresta e na escola (ao ar livre) com práticas educativas pela Natureza “há um novo mundo dentro do mundo”. Para a monitora Filipa Meireles, é difícil separar uma coisa da outra. Filipa afirmou: “para mim faz todo o sentido aprender com a Natureza na natureza. Porque na natureza e com a Natureza tu consegues aprender tudo o que é para aprender, tudo o que é essencial para viver”. Para Joana Barroso, depende da prática educativa da educadora, pois existem abordagens ao ar livre que não estimulam em nada ou estão imbuídas de proibições que limitam a experiência e o contacto direto com a natureza. Àquela questão, Joana respondeu:

Joana Barroso: Acho que ajuda a centrar o indivíduo. Ajuda a centrar a pessoa, a criança, o jovem. Ou seja, equilibra-o, na relação de si, consigo mesmo e com o outro, e com o mundo. E nessa relação acho que o processo de aprendizagem se torna mais fluido, mais orgânico, mais verdadeiro. É mais na essência, é o que eu sinto, toca... toca em qualquer coisa que todos nós sabemos. Ajuda a ver a diversidade que existe, nas árvores, nas plantas, nos animais, como existe em nós. Ajuda na relação, nessa harmonia entre a desordem e a ordem. Ajuda a regular o racional, a regular a parte emocional. O que eu sinto é que depende da prática que tu tens na natureza, eu posso estar num espaço ao ar livre ou natural e ter uma prática pedagógica que não vai estimular nada. Naturalmente as crianças e nós todos nos estimulamos para aprender mais, para ter mais curiosidade, para escavar um buraco até ao fim da terra e saber quem é que eu sou. Para mim, ajuda-me a criar simbologias, ajuda-me na relação simbólica que eu gosto, para mim é um bom veículo de aprendizagem. E é isso, depende da tua prática pedagógica também.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Neste sentido, a partir do diálogo com Joana, fiz uma reflexão a respeito da característica do projeto da EF Bloom. Nas suas práticas educativas, o projeto promoveu um pulsar levando as crianças da escola para a natureza, para o contexto de floresta durante um ciclo de quatro semanas e, no pulso inverso,

noutras duas semanas, a “floresta” foi para a escola, de modo a que as experiências, as memórias vividas na quintinha habitassem o pátio da escola. Sobre essa dinâmica, Joana acrescentou:

Joana Barroso: Para já, nós, quando vamos à escola temos sempre a necessidade de ou levar elementos naturais ou na escola encontrá-los onde é que eles estão, e de repente (as crianças) olham para as árvores pela primeira vez na escola, e de repente vão querer saber qual é aquela árvore...

Rafa: Ou cavam ali e acham uma minhoca.

Joana: Ou trepam ou cavam ou encontram. É como se houvesse um novo mundo dentro do mundo. Dentro do mundo escolar, do recreio cinzento, etc., existe outro mundo cheio de diversidade, de riqueza e de mudança. Quer dizer, no outono é uma coisa, no inverno é outra... E isso é mais eles próprios, certo? Como é que eu hei de dizer... quer dizer, eu não sou sempre um pátio. Eu sou sempre orgânico, não é? (...) não serve só a nossa presença, serve a nossa presença mais uma raiz, um tronco, um pau, um não sei quê... e isso faz pontes. (...) Como é? Estudar o estudo do meio. Eu estudo a árvore “não sei quê”, o caminho “não sei quê” num desenho, num papel, numa coisa bidimensional (...) Mas, para mim interessa-me o processo consciente.

(Entrevista realizada no dia 06 de dezembro de 2018)

Nesta perspetiva, este pulsar da escola que vai à floresta e a floresta que brota na escola é oriundo destes “educadores-catalisadores” que fazem a ponte entre ensino-aprendizagem, de modo a potencializar as interações no meio escolar e na floresta. Aquela natureza que está no pátio da escola será potência desde que haja ação da educadora, desde que ela faça a ponte entre os “mundos”.

Essas potencialidades puderam ser percebidas nas áreas exteriores da escola. Quando lá chegamos pela primeira vez, antes mesmo que eu conseguisse atravessar o portão da escola, um menino correu para me mostrar que conseguia subir a árvore, como se me dissesse: “olha, aqui também temos árvores, aqui também temos floresta!”. A área exterior da escola afigura-se como o terreno nativo delas, o pátio da escola é o espaço-tempo das culturas de infância, onde e quando elas podem ser (Foto 3.7). Aquilo a que Borba (2005: 52) se refere como “culturas infantis” emerge apenas nos espaços e nos tempos nos quais as crianças gozam de algum grau de poder e controle. Por exemplo, nos pátios, parques de recreio e nos intervalos, nos tempos vagos na rotina criadas pelos adultos, nos lugares onde as crianças não estão sob o olhar atento e vigilante de um adulto.



Foto 3.7: Vista panorâmica do pátio e do campo de jogos da EB1 da Várzea de Sintra a partir dos fundos do terreno. À esquerda vemos o prédio da escola e atrás da baliza, ao centro da imagem, está o portão de entrada.

O objetivo com as primeiras sessões feitas na escola prendeu-se com a realização de uma revisão prática das quatro primeiras semanas passadas em Monserrate. Com as crianças de 6 a 7 anos de idade, propusemos uma brincadeira com o imaginário e a memória. A proposta passou por fazermos um desenho num papel de forma livre e que deveria retratar um lugar para se viver na natureza. Cada criança compôs criativamente, a seu modo, a melhor “casa” ou “lugar” para se viver e estar na natureza, apresentando posteriormente à turma as complexidades poéticas; como afirma Staccioli (2011: 21), “as representações gráficas infantis são produtos complexos”. Carlota<sup>61</sup> (6 anos) apresentou o seu desenho de forma muito criativa e não padronizada em termos de organização da sua narrativa idílica, evidenciando a dimensão da imaginação que é despertada na vivência com a natureza. A menina mostrou as figuras da imagem e, ao mesmo tempo, a construção subjetiva de cada significado (Foto 3.8).



Foto 3.8: Carlota a mostrar o seu desenho do céu a cores e as coisas mágicas que se podem comer.

Carlota: Eu disse que eu imaginei o céu às cores. E aqui é para nós comermos isto. Podemos comer isso tudo que ... depois começa a nascer mais.

Mariana (monitora): Porque tem sementes, não é?

Carlota: Não. É que isso é mágico!

Aura: É magia...

(Transcrição do vídeo gravado no dia 12 de novembro de 2018)

Deste trabalho surgiram imagens que mostravam lugares para se viver na natureza, de modo a atravessar a força dos acontecimentos no imaginário de cada uma dessas crianças, como num desenho de Gonçalves<sup>62</sup> que fez uma árvore com um quadrado no meio e, ali, estaria a casa ideal (Foto 3.9) onde, segundo ele, queria “viver até morrer, para sempre”. Na vivência na natureza, num ambiente restaurador que seja forte em fascinação, desabrocham essas que são, possivelmente, “imagens da totalidade”, às quais se refere Piorski (2016):

---

<sup>61</sup> Nome fictício.

<sup>62</sup> Nome fictício.

Na infância, o trabalho, o labor imaginário, é criar imagens contínuas ligadas ao início das coisas, à estrutura do mundo, à grandiosidade dos fenômenos, à força e ao peso dos acontecimentos, aos elementos primordiais que constituem a vida (água, fogo, ar, terra) e, principalmente, ligadas ao mistério do nascimento e morte de tudo. Essas são o que chamo de imagens de totalidade. São muito parecidas com as mitologias criacionistas que fundam o mundo. Por isso, as crianças fazem perguntas metafísicas, ligadas à origem mais primeira e ao fim último. (Piorski, 2016: 27)



Foto 3.9: Gonçalves desenhou a árvore-lar.

A seguir aos comentários dos desenhos em sala, retornamos ao pátio. Queríamos conversar com todo o grupo. Provocámos-los com as seguintes perguntas: das nossas sessões na floresta, do que é que gostaste mais, do que não gostaste e o que gostarias de fazer?

Rafael: E agora, do que é que vocês não gostam quando estão na floresta?

Aura: Eu não gosto de ir sempre ao mesmo sítio.

Rafael: Ah é, porquê?

Alguém: Eu também não...

*(começam todos a falar ao mesmo tempo, dou a palavra a Aura, que estava com o braço ao ar)*

Aura: Eu não gosto de ir sempre ao mesmo sítio, por isso gostava de mudar de sítio...

(...)

Rafael: No outro por cima...

Mariana (monitora): Ah eu sei qual é... é quando se sai pelo portão dos cavalos e ir para ali para aquele caminho a ver onde aquilo vai dar...

Rafael: Martim, diz...

Martim: Eu não gosto também de ir sempre ao mesmo sítio porque acho aborrecido.

Lis<sup>63</sup>: Eu não gosto de cair lá.

Rafael: De cair? E como é quando cais?

Lis: Podes magoar-te, podes fazer uma nódoa negra. Podes ficar de molho no dia a seguir ou umas horas depois. Podes fazer um arranhão, podes deitar sangue...

Rafael: Boa... que mais que não gostam quando estão lá?

(...)

Rafael: Maria Carolina...

Maria Carolina: Quando não conseguimos acabar as coisas que começamos a fazer.

Rafael: Tu não gostas?

Maria Carolina: *(acena que não com a cabeça)* Não.

Rafael: Mas é possível não acabar, não?

Maria Carolina: É, eu às vezes faço uma casa e depois não dá tempo para acabar e eu não gosto muito.

Rafael: Ok.

Margarida (monitora): Mais ideias, para nós termos noção daquilo que acham e não gostam...?

Pedro: Eu gosto de fazer fogueiras na floresta, mas...

<sup>63</sup> Nome fictício.

Aura: Ainda não fizemos...

Pedro: Cala-te. Eu gosto de fazer fogueiras na floresta. Quando nós chegamos eu quero fazer fogueira.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 12 de novembro de 2018)

Aspetos como visitar outros sítios, não acabar aquilo que começaram, fazer fogo, apareceram como pontos de desejo e, às vezes, de descontentamento. O exercício de puxarmos pelas memórias do que vivenciamos na floresta aproximou-nos de uma percepção estética, em consonância com a percepção noética do conhecimento adquirido. Lembramo-nos do que sentimos (estética), das percepções cujos sentidos fixaram da vivência e não necessariamente aquilo que aprendemos cognitivamente (noética). A concordância de não gostarem de ir sempre ao mesmo sítio demonstra a curiosidade de saber o que há no desconhecido, a criatividade e autonomia de assumir as suas vontades e não reprimi-las, de respeitar os desejos do corpo como nos traz Tiriba (2018). Não terminar uma determinada tarefa também demonstra uma relação com o espaço, uma vez que a criança se alimenta da certeza que terá outras chances de concluir aquela tarefa ou trabalho no qual se esmerou. Por fim, a ideia de fazer fogo, este elemento essencial à vida, é instigante, de sobremodo se conecta diretamente com o exposto acima na citação de Piorski (2016). Nesta conversa com crianças de 6 e 7 anos de idade conseguimos desenhar uma grande parte do panorama da importância da aplicabilidade destas práticas educativas no contexto investigado.

A professora Anabela relatou-me em entrevista que já conseguia perceber alguns impactos do projeto nas crianças, ressaltando que a abordagem da escola em não incentivar demasiada competição mas sim a colaboração alinhava-se com os pressupostos das práticas educativas na natureza que a EF Bloom trazia.

Anabela: Por exemplo, a Natacha. A primeira sessão não sei te lembras ela teve o tempo todo a gritar. Porque encontrou uma aranha, gritou. Porque encontrou uma abelha, gritou. Encontrou uma mosca gritou. E agora...

Rafa: Ia ter que pular uma pedra...

Anabela: Ia pular uma pedra, aquilo era “aaaahhh!!”

Rafa: Ela foi a última a ser encontrada agora nas escondidas.

Anabela: Foi? Hon que gracinha!

Rafa: Ninguém a encontrou, estava mesmo nos picos, no tojo. Ninguém a encontrou.

Anabela: Ah! Que engraçado! Pois! E outra coisa que eu também acho, essa coisa de conseguirem subir e trepar dá-lhe muito... fortalece a autoestima deles: “eu consigo, eu vou conseguir” e isso reflete-se depois na escola também. Porque “eu consigo”... quando nós sentimos que conseguimos, estamos muito mais otimistas, não é!? E para a aprendizagem estamos muito mais predispostos para... encontramos um obstáculo, “ok! mas eu vou conseguir ultrapassar este obstáculo”. Eu acho que isso tem sido também muito bom. A nível de relação entre eles também tem sido fundamental. Eu acho que os laços que eles têm de amizade se fortaleceram e depois, isso passando para a escola, nós na escola trabalhamos muito a interajuda. Eles ajudam-se uns aos outros, e aqui não há competição. Nós na nossa escola, no nosso projeto, tentamos que não haja competição.

(Entrevista realizada no dia 4 de dezembro de 2018)

Desta forma, pudemos perceber como o desenvolvimento da autoestima e da confiança interferem na sociabilidade e no fortalecimento dos laços de amizade entre as crianças. Outro aspeto bastante relevante é o acolhimento sentido pelas crianças quando estavam no contexto do projeto (sobre este ponto falarei mais adiante).

Um outro episódio ocorrido revelou um modo de estímulo à curiosidade que, de forma geral, enseja a metodologia de trabalho de projetos da escola. Dentro do contexto da prática educativa do projeto da EF Bloom, o imaginário em torno das criaturas da floresta foi o gatilho para uma pergunta disparadora. A partir daí, os desdobramentos poderiam compor roteiros de pesquisas possíveis de contemplar a base curricular daquele ciclo. Naquela sessão, fizemos uma atividade de construção de casas e abrigos para os animais que fossem hibernar no inverno. Naturalmente, alguns já sabem logo o que fazer e imaginam e evocam animais que poderiam habitar o pátio da escola. Aura, por exemplo, fez várias casinhas. Diante de uma poça de água, ela começou a descrever uma leitura daquilo que já estava posto, caído pelo vento ou posto em algum detalhe por ela (Foto 3.10). A monitora Mónica Franco registou a explicação do seu trabalho em vídeo, de modo a captar a sua capacidade criativa, expressiva e comunicacional.

Aura: Aquela folha grande ali é a casa onde o sapo fica lá pra baixo e dorme. Ali são os sofás essas coisinhas pequeninas verdes, aquele pau ali é onde o sapo vai descansar um bocadinho em cima do pau e, estes carvãozinhos são onde as águas... onde ele protege-se das coisas, onde...

Mónica: Ok, mas o que é que ele vai fazer agora no inverno, o sapo?

Aura: No inverno ele vai para dentro da sua toquinha aqui.

Mónica: Mas vai comer, vai dormir, vai descansar, vai o quê?

Aura: (*tirando a folha grande que fazia a casinha do sapo*) Olha aqui, olha aqui a mesinha...

Mónica: A mesinha?! O que é que ele vai fazer aí, diz lá!

Aura: Vai comer.

Mónica: Ah, vai comer!

Aura: Hum rum (*afirmativamente*) Vai comer e dormir.

Mónica: Dormir até que estação? Vai dormir o inverno todo?

Aura: Acho que ele vai dormir o inverno e a primavera.

Mónica: E quando é que acorda?

Aura: hum... no verão.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 20 de novembro de 2018)



Foto 3.10: Aura faz da poça a casinha dos sapinhos.

Aqui, o destaque é que estes elementos – a poça, as folhas, o pauzinho e os carvões – já estavam ali. Aura, com a sua capacidade criativa e imaginativa começou a projetar naquele local um *habitat* do sapinho. Ela já tinha feito uma outra casinha para os mochos, entre os galhos de uma árvore do pátio da escola.

Episódios como estes mostram que as crianças direcionam os seus interesses para outros focos de atenção quando nestes contextos de educação desemparedada. Crianças desta idade normalmente brigam para ver quem vai pegar o brinquedo primeiro, disputam atenção, a motricidade fina ainda está em desenvolvimento, portanto, é comum que surjam ações estimuladas pelo ímpeto do desejo. No entanto, o que vimos nos exemplos expostos tratou-se de uma delicadeza em se apropriar e se desapegar do que ali estava disponível. Aí aprendeu-se ou gerou-se o conhecimento por meio da experiência direta.

As práticas educativas na/para/com e pela Natureza aplicadas pelo projeto proporcionaram um contexto educativo/escolar bastante amplo, uma vez que criaram uma ponte entre a floresta, vizinha daquela comunidade escolar, e a própria escola. Os eixos aqui apresentados neste capítulo não foram inicialmente traçados como hipóteses para este trabalho, mas sim, foram surgindo a partir do contacto com aqueles sujeitos sociais naquele contexto do terreno da pesquisa. Uma curva inesperada que surgiu no percurso foi a perceção das potencialidades destas práticas no atendimento das necessidades educativas especiais de determinadas crianças educandas daquela escola. Será sobre este assunto que me debruçarei no item a seguir.

### **3.3. Práticas inclusivas na natureza**

Longe de mergulhar a fundo no tema da educação especial em escolas integradoras ou na inclusão social por meio da escola (pois este não é o foco desta pesquisa), este excerto abordará os episódios que destacam o envolvimento das crianças que apresentavam algum laudo médico atestando que exigiam determinadas necessidades educativas especiais (NEE); tanto por parte da EB1 da Várzea de Sintra, como parte do projeto da EF Bloom, nas suas interações e com o ambiente natural e os desafios que dele emergem.

De acordo com Pacheco *et al* (2007), há uma idiosincrasia em relação à inclusão e integração educativas que está ligada diretamente à perspetiva prática de cada escola.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (Pacheco *et al*, 2007: 15)

Desta forma, a abordagem a respeito da inclusão educativa nas escolas será resultado de uma sociedade inclusiva, capaz de reconhecer a crescente diversidade entre os povos do mundo. Para Mantoan (2003: 16), a inclusão é incompatível com a integração “pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática”. Deste modo, o objetivo da integração é inserir aqueles que foram segregados

de alguma forma anteriormente e, de outro lado, a inclusão foca-se em incluir todas as crianças no ensino regular, desde o começo da vida escolar. (ibidem)

Davis, Watson e Cunningham-Burley (2005), na sua pesquisa a respeito da investigação com crianças com deficiências, afirmam que a abordagem reflexiva provoca no investigador uma reflexão sobre suas ideias pré-concebidas e seus preconceitos, considerando a comparação dos seus próprios valores com as das pessoas estudadas. E complementam: “poucos escritores no seio do paradigma da nova sociologia da infância escrevem sobre as vidas de crianças com deficiência e muito poucos no campo dos estudos sobre deficiências mostram um interesse em escreverem sobre as vidas das crianças” (Davis *et al* 2005: 216).

Portanto, buscando uma aproximação a estas crianças e seus mundos sociais, dediquei aqui algum esforço para compreender como as crianças, com deficiência ou não, utilizaram as oportunidades oferecidas pelo projeto de modo a perceber as suas capacidades para interagir socialmente com outros atores e com a Natureza.

### **3.3.1. A guiar a educadora às cegas**

Rares (10 anos) possui uma rara deficiência causada por uma alteração cromossômica. A Síndrome KAT6A<sup>64</sup> afeta a sua fala, a sua cognição e, principalmente, a sua visão. As capacidades de Rares são imensas apesar disso. De acordo com uma das suas colegas, em função de uma superproteção dos encarregados de educação, o menino fica restringido de fazer pequenas tarefas domésticas; no entanto, realiza na escola diversas atividades para as quais seria suposto apresentar certas dificuldades, mas considerando a gravidade do seu diagnóstico, ele apresenta bastante sucesso.

Nas atividades na floresta pude perceber que Rares apresentou algumas dificuldades nos jogos em que deveria fechar os olhos e nas situações onde deveria tirar o pé do chão como trepar árvores ou em baloiços, mas por algumas vezes, solicitou-me para levá-lo às cavalitas, demonstrando-se seguro e confiante em, nestes casos, tirar os pés do chão. Ele comunica-se basicamente por meio de sinais apesar de emitir alguns sons com a boca e pronunciar algumas poucas palavras, como “papá”, “mamá”, “Maria” (sua irmã) e “Rares”. A professora Anabela ressaltou também que o seu desempenho na escola é relativo, pois, devido à sua deficiência, apresenta problemas a nível cognitivo (equivalente a uma criança de 3 anos). Rares é muito afetuoso, dotado inclusive de uma hipersocialização, memoriza facilmente o nome de uma pessoa que acaba de conhecer e balbucia esse nome sempre que a reencontra. Rares não toma nenhuma medicação, a sua condição é uma situação para o resto da vida, pois não passa por tratamento, a não ser terapia da fala e, por vezes, a terapia ocupacional. Segundo a professora Anabela, ele gostava muito de estar na Escola da Floresta e ela mesma guardava um certo medo de vê-lo subir e trepar nas coisas, mas num dia em que eu a adverti dizendo-lhe que na EF Bloom não dizemos muitos “nãos” às

---

<sup>64</sup> Disponível em: <<https://rarediseases.org/rare-diseases/kat6a-syndrome/>> Acesso em: 22/07/2019.

crianças, ela deixou de comentar e conseguiu permitir-se a vê-lo expondo-se a riscos mas, claro, sem estar em perigo.

No dia em que fizemos o jogo “descobre a tua árvore” todos participaram de forma muito assertiva e rápida, entretanto, o Rares foi o único que não quis colocar a venda sobre os olhos. Como os demais já estavam na segunda ronda, propusemos o Rares levar a professora Anabela, que aceitou o desafio. A princípio demonstrei à professora que ficasse tranquila e segura, pois estávamos por perto. O Rares é extremamente carinhoso, dotado de uma inteligência emocional muito peculiar. Notei que, durante o exercício, ele realizava uma ação muito subtil e poderosamente bela: enquanto a professora estava vendada, ela dava pequenos beijinhos no seu ombro, de forma a dizer, sem falar, que estava tudo bem, que ele estava a cuidar da situação. Por sua vez, Jorge fez questão de dizer a todo momento para a professora ficar tranquila que estávamos por perto. Ali eu comecei a perceber uma conexão e uma afetividade imensa. Não consegui concluir se foi o fator floresta ou se já estava consolidada esta cumplicidade antes do projeto. Estavam todos a cuidar da professora Anabela com muito carinho, então eu supus que em qualquer outro contexto em noutras escolas mais complicadas, assim que tivessem uma chance como esta, as crianças poderiam pregar alguma partida à educadora vendada.

Uma imagem que se constituiu como algo muito significativo para mim foi ver a coordenadora da escola às cegas a ser guiada por uma criança que demanda necessidades educativas especiais (Foto 3.11). Neste momento pensei o quanto essa escola e este projeto são especiais por revelar essas relações de confiança de modo tão subtil e exemplar e, sobretudo, perceber o quanto este contexto se demonstrava privilegiado para identificar essas potencialidades dos processos educativos na natureza. Rares, segundo consta, vê mal e ele estava justamente a guiar aquela que deveria guiá-lo no seu percurso educativo e que, nesta situação, estava completamente às cegas. Consegui registar o momento em foto.



Foto 3.11: Rares a guiar a professora Anabela pela floresta.

Na sequência a este trabalho fizemos uma roda de partilha no campo de base antes de descermos para o autocarro. Pelos comentários, notei o quanto é frequentemente manifestada uma desconfiança em trabalhar com Rares em exercícios como este; contudo, a relação de confiança foi construída durante as atividades e uma relação de respeito foi sendo consolidada. No diálogo a seguir, transcrito do registo em vídeo, podemos perceber como foi para a professora Anabela trabalhar com ele.

Rafael: Então, como foi? O que sentiram?

Anabela: Eu tive muito medo... (*risos*)

Rares: “Rares” ... (*com dificuldade na fala*)

Jorge: (*interrompendo*) E o Rares a conduzir...

Anabela: (*continuando*) ... estar com os olhos fechados, é um pouquinho assustador. E pronto, no início não estava a confiar no Rares, é verdade. Estava com medo que o Rares não me conseguisse..., mas depois, aos poucos, fui começando a confiar e depois tínhamos ali mais um guardião, o Jorge andou sempre a ajudar-nos, mas aos poucos comecei a ganhar confiança. Quando nós somos crescidos, acabamos por ter mais medos e confiamos menos nas pessoas, é mau. É melhor como vocês que confiam logo. Mas aos poucos fui ganhando confiança e depois ele levou-me a uma árvore. Gostei muito de estar abraçada à árvore e sentir a árvore. E depois quando tirei a venda foi fácil encontrar porque consegui encontrar os galhosinhos, os bocadinhos ali por fora...

Jorge: (*interrompendo*) Foi como ao Rafa, encontrou logo à primeira.

Anabela: Foi... foi muito bom. Foi muito bom sentir.

Jorge: Ele também se lembrou logo do caminho... assim... (*mostra com as mãos*)

(Transcrição do vídeo gravado no dia 30 de outubro de 2018)

Na sessão realizada na escola, propusemos o jogo da “pintura de chão” e a nossa provocação, após o desenho feito, foi: 1) descreve o teu quadro; 2) o que tu mais gostas da floresta, ou de fazeres lá e; 3) o que gostarias de fazer lá e que ainda não fizeste. Rares a princípio, não quis fazer o exercício, apesar de estar o tempo todo com alguns materiais nas mãos, mas observou atentamente as apresentações da Natacha, da Leonor e da Madalena. Durante a apresentação do Duarte, Rares afastou-se uns quatro metros de onde estávamos no campo de desportos e ali, sozinho, fez o seu trabalho concentradamente (Foto 3.12). Em seguida, reunimo-nos em torno do trabalho recém acabado do Rares para o apreciarmos.



Foto 3.12: Rares afasta-se do grupo para fazer seu exercício após termos começado as apresentações.

Ele pediu silêncio com um gesto e só começou a falar quando todos se calaram. Entretanto, é delicado afirmar que ele se fez entender claramente. Em apenas dois gestos que ele realizou com as

mãos e por meio de alguns sons feitos com a voz, os colegas dizem logo: “é a água!”, “é a piscina!”, “é a mini-praia!”. A professora Anabela interveio, buscando provocar que Rares apontasse no desenho as coisas que dizia, por exemplo, se era a mini-praia, então onde estava a água? Então ele apontava. Se há água então há a areia da mini-praia; por isso a professora perguntou “e a areia, Rares, onde está a areia? Aponta a areia!”, ele apontou. Em seguida perguntou-se da ponte, ele apontou. Duarte apontou para algo no desenho e perguntou: “e isso? O que é isso?”. Ou seja, o Duarte provocou uma pergunta aberta em que Rares deveria responder de forma descritiva, e não simplesmente a apontar para aquilo que supúnhamos corresponder na imagem que ele construiu. A professora acabou, impulsivamente, por responder por ele, ainda que numa resposta hesitante: “são as rochas? Mostra-nos onde estão as rochas?”, perguntou a professora. Então ele apontou exatamente para a parte em que o Duarte havia questionado. Após a salva de palmas, a professora Anabela perguntou o que ele gostaria de fazer na floresta, ao que ele respondeu fazendo um gesto parecido com um “T”, com ambas as mãos (Foto 3.13). Madalena traduziu-nos: “acampar”, ao que ele responde positivamente<sup>65</sup>.



Foto 3.13: Depois ele explica o seu desenho, o que mais gostou e o que gostaria de fazer: acampar.

Nos jogos em que se deveria trabalhar em pares ou em grupo, ouvi mais de uma vez que, a princípio, os colegas não confiavam em serem guiados pelo Rares, mas depois iam se permitindo levar e iam adquirindo confiança. No jogo da “câmara fotográfica”, na sessão na escola, Madalena comenta:

Madalena: Eu senti um bocado de medo porque o Rares estava a guiar-me, pensava que ia tropeçar em tudo e cair no meio do chão. Mas foi divertido. (*olhando para o Rares de modo muito carinhoso e protetor*). É pena que o Rares tenha medo de fechar os olhos.

(...)

Rafael: Rares!

Rares: (*comunica-se por gestos, faz alguns sinais com as mãos que deduzi se referir a “uma árvore lá ao longe”*).

Rafael: E curtiste? Foi fixe? (*Rares faz sinal afirmativo com a cabeça*) E o que mais gostaste de fotografar?

<sup>65</sup> Após o término do projeto soube por meio de minhas colegas de projeto que alguns educandos da EB1 da Várzea de Sintra foram acampar na Quintinha de Monserrate mas, Rares não participou dessa aventura. O motivo não foi esclarecido.

Rares: *(faz um gesto com as duas mãos nos seus ombros. A minha leitura foi a de indicar que esse era o ato para acionar a máquina fotográfica, quando se aperta nos ombros e depois aponta para Madalena).*

Rafael: ... de trabalhar com a Madalena? Boa!

(Transcrição do vídeo gravado no dia 20 de novembro de 2018)

Na sequência deste exercício foi a vez do grupo do Rares fazer a prática de descascar as cenouras, como forma de introduzir o manuseio de ferramentas cortantes. Tentamos explicar que o objetivo não era apenas descascar a cenoura como se fôssemos comê-la mas, sim como se fôssemos apontar um pau para fazer uma estaca. Percebemos que ele foi muito preciso e cuidadoso com cada etapa das orientações de segurança e, ao manusear o descascador também foi impecável, pois apontou a cenoura tal qual havíamos orientado (Foto 3.14). Ali vi um Rares autónomo e confiante, executando com destreza uma tarefa manual. Davis *et al* (2005: 211), num artigo a respeito da abordagem reflexiva das vidas de crianças com deficiências numa perspetiva sociológica, observaram a negação dos mesmos direitos e escolhas a estas crianças de modo a impedi-las de desenvolver suas as capacidades sociais e a autoconfiança, em função de uma super proteção dos adultos por meio de uma vigilância permanente. Para estes autores este é um processo que implica as pessoas envolvidas no suporte do sistema educativo além dos médicos, encarregados de educação e as autoridades políticas no controle das vidas destas crianças.



Foto 3.14: Rares utilizando a ferramenta cortante com precisão e destreza.

Foi nas pequenas interações que percebi a capacidade de socialização do Rares, ainda que tivesse uma limitação com a linguagem falada. No trabalho em sala de aula não há uma separação entre alunos com necessidades especiais e os demais, pois na escola todas as crianças desenham o seu próprio percurso por meio dos projetos despertados pela curiosidade em aprender. Mas, na floresta, senti que não foi necessário um esforço extra de inclusão ou integração do Rares, ou de qualquer outra criança com essa demanda, na medida em que ele interagiu frequentemente com todos, crianças e adultos.



Foto 3.15: Rares, na nossa última sessão, fez questão de tirar uma foto comigo, mostrando a lanterna que tinha feito.

### 3.3.2. O líder contador de histórias

A autoestima e a sociabilidade de Martim foram elementos que encontrei ao conviver com crianças na natureza. Aquele menino nasceu com o lábio leporino, portanto, a sua fala é comprometida em função desta má formação congénita. Esta é uma alteração de carácter estético, mas pode causar um distúrbio respiratório, de fala ou de audição como também, e principalmente, causar problemas emocionais, de sociabilidade e de autoestima. Martim possui uma fenda total do lábio e palato, associada a uma perturbação dos sons da fala com comprometimento da linguagem. Nas primeiras sessões na floresta quase não nos apercebíamos do Martim se não chamássemos por ele, pois mantinha-se numa postura tangente das propostas, apesar de notarmos o seu entusiasmo, cada vez que ele chegava à quintinha.

Numa sessão na quintinha tínhamos feito a exploração do campo de base e, para despertar o interesse das crianças em construção de abrigos e estruturas, provocámo-los a perceberem a história do povo *Tchew-tchew*. É uma fábula que contamos às crianças de um povo minúsculo, do tamanho de um dedo, que vivia naquela região e tiveram as suas casas devastadas por uma catástrofe natural. A ideia para ajudá-los era reconstruir a vila, e foi o que fizemos. Começamos a construir os abrigos para os *Tchew-tchew*, entretanto, uma pergunta tomou conta do grupo: o que fazer no caso da raposa aparecer? Naquele momento Martim, que normalmente tinha a sua autoestima baixa, assumiu a ordem dos trabalhos e organizou as falas dos colegas, tal qual um presidente de assembleia ensinando e aprendendo a democracia (Tiriba, 2018). Ele liderou o debate passando a palavra a quem quisesse falar e estivesse com a mão no ar, interrompendo quem começasse a falar sem ter levantado a mão para pedir a vez. Essa postura de liderança foi muito importante para nos revelar um Martim que não conhecíamos até então. Das ideias que surgiram, a mais votada foi a de cantar uma canção de ninar para a raposa adormecer,

tocando o instrumento que a Inês havia encontrado (uma grelha para assar que se transformou prontamente em várias coisas, de binóculos mágicos a harpa). Para a construção das casas dos *Tchew-tchew* houve muita colaboração e companheirismo entre o grupo, tanto para carregar paus grandes e pedras, bem como para cavar, organizar, traçar as moradas possíveis. Eles colocaram troncos e pinhas delimitando espaços e imaginaram onde seria a cozinha, a sala, o quarto e o quintal da casa dos serzinhos. A capacidade imaginativa na floresta é aguçada imensas vezes!

Após a tarefa da construção da vila, reunimo-nos debaixo da lona do campo de base para ouvirmos a história que a Inês queria contar a respeito da evolução das bolotas que ela encontrou. Essa atividade não estava prevista no plano da sessão, mas encaixou-se perfeitamente nela. Após Inês, outros colegas e o Martim também se inspiraram para contar uma história. Todas as histórias foram inventadas ali, no momento, utilizando os materiais que a natureza gratuitamente oferecia para a ilustração dos personagens e das situações. Martim contou-nos uma história mais ou menos “sem pés nem cabeça”, mas em momento algum perdeu o entusiasmo ou a atenção da audiência.



Foto 3.16: Martim C. com o seu bastão em riste que, nesta sessão, foi o líder aventureiro e cientista, com a monitora Mónica Franco e seus colegas.

Essa força de liderança e pensamento criativo despertada em Martim para organizar os trabalhos foi ressaltada pela coordenadora e monitora da Escola da Floresta Bloom, Mónica Franco. Ao referir-se a este menino, Mónica afirmou que em termos dimensionais este desenvolvimento merece destaque, uma vez que se pedíssemos de forma direta a Martim que contasse uma história, ou disséssemos “inventa uma história aí, Martim e segura a atenção de toda a gente”, nem ele, nem ninguém o lograria sem dificuldades. Mónica destacou que “ele com aquela dificuldade enorme de expressão a contar uma história enorme de uma ponta a outra, que não percebemos nem de lado, nem de frente (risos), ele não parou com o entusiasmo”.

Portanto, a potencialidade que destaque aqui é a de perceber que, neste contexto de floresta, de comunhão, a criança sente confiança e segurança para se expressar de todo modo, da forma mais criativa que lhe convier, com ou sem dificuldades na fala. A interação é posta de modo a não se ocupar de

integração ou de inclusão. Simplesmente estar ali e interagir, coletar aqueles materiais soltos pelo chão, ouvir a história de uma colega são os disparadores para despertar uma potencialidade numa criança que, em contexto de sala de aula, às vezes se sente inibida, coagida, tímida ou com qualquer outro modo de redução de potência. Descobrimos na floresta um Martim líder.

### 3.3.3. O foco que arde

Quando chegamos ao campo de base, na primeira sessão de Guilherme na floresta, brincamos com o banho de outono – um grande duche de folhas secas a caírem sobre as cabeças daqueles que ainda estavam a exalar verão. No decorrer do dia, Guilherme parecia a princípio muito disperso e desconectado; todavia, no meio da sessão percebemos que a curiosidade nele é pulsante e tudo coletava, tudo via, tudo o atraía. O menino pareceu-me ter uma certa dificuldade em prestar atenção, ouvir, seguir as instruções das atividades propostas e de se concentrar nas tarefas, pois seu interesse o levava a outras direções.

Na segunda semana de projeto as monitoras começaram a introduzir propostas de jogos que provocavam tarefas de observação atenta em busca de evidências, pistas ou rastos de criaturas. Num dia, encontramos sinais da criatura que permaneceu no nosso imaginário por algumas semanas. No trilho do curral dos burros, Guilherme encontrou algo que poderia ser o pêlo da raposa: “parece que a raposa passou por aqui, não estou a gostar disto” (Foto 3.17).



Foto 3.17: “Parece que a raposa passou por aqui, não estou a gostar disto” afirma Guilherme ao encontrar uma pista.

Guilherme estava sempre muito alerta, pró-ativo, adorava explorar, colocando-nos aos monitores muitas das vezes em atenção, pois ele se adiantava do grupo. Após encontrar essa pista (que na verdade era um bocado da crina dos burros), ele passou a andar mais junto ao grupo, já que o imaginário da possível existência de uma raposa criou um limite invisível que supostamente ele não iria

gostar de ultrapassar. Um limite de segurança inclusive. Desta forma Guilherme e os demais passaram a confiar mais na nossa presença e proximidade e, em busca de segurança e proteção, conectaram-se mais conosco os adultos.

Tínhamos proposto o jogo da “coruja e da raposa”, descrito acima. A coruja é amiga da raposa, que está a fugir do caçador. Eu fazia a coruja, as crianças faziam a raposa, o caçador era uma criatura imaginária. Então íamos a caminhar pelo trilho, a cada vez que eu fazia um assobio parecido com o de uma coruja, as “raposas” precisavam esconder-se fora do trilho, pois era sinal de que o caçador estava por vir. Este jogo foi muito interessante para lhes despertar a mirada para fora do caminho pré-estabelecido. Desta forma, as crianças viram entradas onde, em tese, não haveria. Provocou-lhes o rompimento de uma membrana de “controle” e “segurança”, um certo limite invisível. Num desses alertas da coruja, ao esconder-se, Guilherme encontrou uma pinha com cogumelos a sair das aberturas das sementes. O seu êxtase com a descoberta é inenarrável (Foto 3.18). A fascinação e o maravilhamento perante a descoberta envolveu-nos a todos, atraindo a curiosidade e o interesse de cada dos seus colegas de grupo, incluindo Mónica e eu.



Foto 3.18: Guilherme a segurar a pinha com os cogumelos que brotaram de dentro dela atraindo a atenção dos colegas.

A partir deste gatilho, Guilherme continuou muito explorador, não respeitando muito as regulações previamente acordadas; contudo, com um pouco de flexibilidade de nossa parte, as monitoras, que, sempre alertas, mantínhamo-lo ao alcance das vistas e permitíamo-lo desbravar a floresta. Ainda que eu notasse nele um menino ativo, irrequieto, corajoso e desbravador, aquele receio de não saber o que fazer caso encontrasse um animal selvagem do porte da raposa, mantinha-o num raio de segurança. Fazia valer a máxima de que só aprendemos sobre segurança assumindo riscos.

Na oitava sessão do projeto, Guilherme juntou-se a dois colegas para explorar a paisagem da quintinha. Aquela foi uma manhã com bastante névoa e o orvalho sobre a relva presenteou-nos com

uma fina camada esbranquiçada sobre o natural tapete verde. Essa humidade propiciou o frutificar de imensos cogumelos, de diferentes tipos e formas. Os três meninos que normalmente eram muito ruidosos, neste dia, ficaram num silêncio gigante, pois queriam capturar uma aranha ou uma outra criatura qualquer para que pudéssemos ver na lupa (Foto 3.19). O maior receio era despertar os “seres mágicos” da floresta que tinham “acabado de dormir”, pois permaneceram a noite em claro a protegerem a floresta. Eu não pedi para que fizessem silêncio ou que se calassem ou algo parecido. Simplesmente disse que os “seres mágicos” deveriam estar cansados. Então as crianças, entre elas, pediram silêncio e exigiram foco e atenção para que pudessem capturar as criaturas. Aquela forma de regular e controlar os sentidos, caminhar de modo silencioso, atento, cauteloso, cuidando para não pisar em cogumelos ou em teias de aranhas, pois eram casas de outras criaturas, provocou-me uma reflexão sobre a potência da relação da Natureza com as crianças com necessidades educativas especiais. Guilherme normalmente estaria a correr, a gritar, a atirar coisas para o ar quando no ambiente escolar. E na floresta, local de muitos estímulos, onde deveria ter muita coisa para se distrair ou dispersar a atenção, foi justamente onde aguçou a sua capacidade de falar baixo, andar com calma, não fazer ruído. Para mim, esse momento foi impressionante pelo facto de, previamente, tê-lo visto bastante agitado nas sessões realizadas no pátio da escola e, ali, ele valorizava o silêncio e atenção naquilo que lhe interessava.



Foto 3.19: Os três meninos silenciosamente à procura de seres pela floresta.

Louv (2016: 123), fazendo referência aos pesquisadores Rachel e Stephen Kaplan, fala-nos de um “ambiente restaurador”. Este termo é um desdobramento do trabalho do filósofo e psicólogo William James que, em 1890, havia descrito dois tipos de atenção a “atenção direcionada” e a “fascinação (involuntária)”.

De acordo com a pesquisa dos Kaplan, o excesso de atenção direta leva ao que eles chamaram de “fadiga de atenção direta”, marcada por comportamento impulsivo, agitação, irritação, e

inabilidade de se concentrar. A fadiga causada pela atenção direcionada ocorre porque os mecanismos inibidores neurais cansam de bloquear os estímulos concorrentes. Como Stephen Kaplan explicou na publicação *Monitor on Psychology*, “se puder encontrar um ambiente em que a atenção seja involuntária, você permite que a atenção direta descanse. E isso significa um ambiente que seja forte em fascinação”. O fator fascinação associado à natureza é restaurador e ajuda a aliviar as pessoas da fadiga causada pela atenção direcionada. Aliás, de acordo com os Kaplan, a natureza pode ser a fonte mais eficiente desse alívio restaurador. (Louv, 2016: 123-124)

A montanha da Quintinha de Monserrate tem sua face para norte e seu cume contornado por pinheiros bravos. No outono, a incidência da luz do Sol vinda mais baixa a sul, criava um exímio ambiente restaurador, citado na referência de Louv (2016). Fosse a teia da aranha sobre a relva e sob o orvalho da manhã, fosse a capacidade de fazer fogo com a lupa, tudo era fascinação pura, parecia evidente o alívio da atenção direcionada nas crianças.

Na sequência deste episódio silencioso, relatado acima, fomos fazer um pequeno lanche ao pé de um sobreiro e o menino fez questão de partilhar o seu lanche comigo. Minutos antes, Guilherme tinha mostrado outro momento de muita atenção, fascinação e interesse focado numa coisa: fazer fogo com uma lupa por meio dos raios solares. Estávamos a ver os insetos com a lupa e Afonso virou a lente contra o Sol para “vê-lo grande”, segundo o menino. Imediatamente alertei-o do perigo que era fazê-lo e demonstrei ao grupo o que acontecia quando a lente alinhava os raios solares num mesmo ponto. Ardia. Aquela magia encantou Guilherme que não parou um só segundo de repetir a experiência. Ele estava fascinado. Involuntariamente fascinado. Percebi que a partilha afetuosa do lanche era uma expressão de gratidão por ter passado momentos de maravilhamento tão instigantes. E eu estava agradecido por ter percebido num menino que, em teoria, não conseguia concentrar-se facilmente ou dedicar-se a uma tarefa, estar a centrar-se demoradamente numa única tarefa: a lupa ao Sol (Foto 3.20). A oferta de partilhar a sua comida era uma forma de me dizer: venha, partilhe do meu mundo! Ou então: este mundo que estás a apresentar-me é deveras fascinante, mostre-me mais coisas!



Foto 3.20: Guilherme é observado por um colega na tentativa de causar alguma ignição com o foco da lupa e os raios do Sol.

Numa mesma sessão ocorriam dezenas de episódios relevantes que evidenciavam as potencialidades das práticas educativas na/para/com e pela Natureza. A criança como sujeito social, produtora de cultura, reserva as suas idiossincrasias em relação aos seus pares, construindo a sua individualidade como parte integrante da sociedade. Portanto, a prática educativa inclusiva na natureza considera a heterogeneidade dos grupos participantes de modo a promover uma experiência particular para cada uma das crianças, seja com deficiência ou não, priorizando a interação. Conforme concluíram Davis *et al* (2005: 235), “as crianças com deficiência não são um grupo cultural homogêneo e, para indicar isso, como as outras crianças, as crianças com deficiência não são simplesmente sujeitos passivos de determinações estruturais”. Para Mantoan (2003: 38), a contrapor a estas estruturas unidirecionais, “de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber”, o processo de ensino-aprendizagem que atenda às diferenças das crianças, mas sem diferenciar o ensino para cada indivíduo, depende de assumir uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora.

Neste contexto criança/natureza, quando se está fora, ao ar livre, o educador não se ocupa exclusivamente de inserir, incluir ou integrar (colocar dentro) e, sim, de interagir. Havendo acessibilidade àqueles que estão incapacitados de se locomover, ou apresentam determinadas dificuldades motoras, a interação promove o desenvolvimento alargado do conjunto de habilidades e competências socioemocionais e cognitivas constantes em cada sujeito. Está na interação não homogênea entre as crianças (com ou sem deficiências) e seus pares, entre as crianças e os adultos e, destes com a Natureza, a potencialidade das práticas educativas em ambientes naturais.

Este item teve o objetivo de lançar luz às evidências da influência da natureza no desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais em contexto educativo desemparedado. Quando estivemos fora, no exterior, ao ar livre, as práticas educativas participativas aqui analisadas buscaram incluir as crianças com necessidades educativas especiais gerando novas relações e permitindo as suas expressões livremente. Parte deste processo esteve relacionado com a atitude das educadoras em relação às crianças, não apenas no ambiente natural, tendo em vista que as práticas inclusivas podem e devem ocorrer em todos os ambientes.

As aprendizagens de determinadas habilidades e competências tornaram-se significativas quando foram frutos das potencialidades dos sentidos fisiológicos, desta forma, as crianças encontraram um sentido para aquilo que estavam a fazer e aprender. As experiências diretas de contacto com a Natureza atreladas ao entusiasmo e à atenção, proporcionaram uma imersão no universo criativo e imaginário, de modo a ampliar os sentidos que as crianças puderam dar àquela escola. Com os dados aqui apresentados, foi possível perceber que as práticas educativas na/para/com e pela Natureza se dedicaram a promover aprendizagens que ativaram e educaram os sentidos das crianças.

A escola possui uma ampla área ao ar livre, com relva, árvores e campo de jogos e passou a incluir (de forma indireta) a floresta da Quintinha de Monserrate. Como consequência, as atividades do projeto proporcionaram uma amplitude de estímulos à curiosidade e à aprendizagem dos conhecimentos ofertados pela escola, não só em temas ambientais ou ecológicos, mas também, e principalmente, nas

competências socioemocionais, como trabalho em grupo (cooperação), criatividade, resiliência, sociabilidade, comunicação, entre outras.

Os casos das crianças aqui analisados<sup>66</sup> revelam de modo surpreendente como a escola opera o seu projeto pedagógico e como as educadoras lidam com cada uma das necessidades das crianças, tendo a finalidade da inclusão de todas elas.

---

<sup>66</sup> Há na escola um grupo maior de crianças com necessidades educativas especiais que apresentaram, nalguma medida, um desenvolvimento alargado em relação às práticas educativas na/para/com/pela Natureza. Sobretudo, seria importante realizar uma pesquisa específica sobre essa questão no contexto da inclusão, o que não foi o caso da presente proposta.

## Capítulo 4 – A criança, o adulto e a Natureza

*As inteligências dormem. Inúteis são as tentativas de acordá-las pela força. As inteligências só entendem a linguagem do desejo. As inteligências nada mais são que ferramentas e brinquedos do desejo.*

*Rubem Alves*

Neste capítulo, num primeiro momento, falarei sobre os afetos como base para as práticas educativas na/para/com e pela Natureza, pois como vimos, aquele *lugar praticado* potencializa as interações e provoca a expressividade de forma livre e espontânea. Para que a interação harmoniosa entre sujeitos seja percebida de facto como potencialidade identifiquei que é preciso haver afetos. O afeto transformamos simultaneamente no corpo e na mente. O modo como somos afetados pode reduzir ou ampliar a nosso desejo de pulsar e agir como sujeitos em sociedade. Essa minha percepção foi conseguida por meio dos desenhos das crianças no já referido exercício da “pintura de chão” que representou uma “ferramenta” fundamental na mediação da comunicação (Christensen e James, 2015: 176) entre todos aqueles sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa, crianças, adultos e Natureza. Nos desenhos destacados para análise neste capítulo o aspeto preponderante para trazê-los foi a brincadeira, o brinquedo e o brincante. Para Alves (2018: 44), “todo conhecimento científico começa com um desafio: um enigma a ser decifrado! A natureza desafia: ‘vê lá se me consegues decifrar’. E aí os olhos e a inteligência do cientista começam a trabalhar para decifrar o enigma”. O autor faz ainda referência ao brinquedo e/ou à brincadeira que deve, em sua essência, propor também um desafio, pois de outro modo não haveria ação do brincante, ou estímulo ou provocação para agir. Portanto, quando se juntam criança, adulto e Natureza, é a brincar que se aprende.

Num segundo momento trarei algumas reflexões às questões: O que acontece quando crianças e adultos se encontram na natureza num contexto educativo? Qual a potencialidade deste encontro? O que é que a Natureza nos ensina, a adultos e crianças? O que aprendemos com a Natureza? O conjunto de respostas a estas questões permitiu-me organizar as evidências como um panorama dessas potencialidades de práticas educativas na/para/com/pela natureza com crianças.

### **4.1. A base dos afetos a partir da leitura dos desenhos das crianças**

Pesquisar com crianças na natureza é estar poroso aos afetos. Como uma esponja que absorve, mas que também expele. O contacto sistemático e cotidiano, característico das pesquisas etnográficas, entre adultos e crianças na natureza, permitiu a consolidação de afetos que são traduzidos em demonstrações diretas, ou seja, se a criança se identifica e simpatiza com determinada coisa ou pessoa ela vai até lá e conecta-se, manifesta o seu afeto. As formas de manifestação foram identificadas ao longo desta pesquisa de inúmeras maneiras: coletar uma pinha no chão, uma flor, uma folha, ou construir um boneco ou um objeto com materiais encontrados na natureza e presentear a pessoa querida.

Como parte da formação profissional do educador de crianças na natureza, as práticas educativas privilegiadas dão-se no contacto com cada criança por meio do brincar, considerando a

individualidade de cada criança. Cada um é um todo, um íntimo. O brincar, portanto, desperta modos de intimidade que ratificam as bases da construção do conhecimento: a intimidade *locus* da vida material e a intimidade *locus* da criança (Piorski, 2016: 63) o primeiro é uma tensão em sentido do real e o segundo é um movimento de repercussão na criança. Nos episódios descritos a seguir tratarei daqueles momentos que poderão dar conta de expressar a ressonância das sessões na floresta, e o modo como é possível notar a repercussão e a extroversão dos afetos e das afetações da intimidade (ibidem) da criança com a floresta e as educadoras.

Numa das primeiras sessões na quintinha, uma turma estava a brincar na mini-praia, mas o Zé (9 anos) não estava muito afim da água. Durante as sessões na floresta, o Zé não explorava muito o espaço, ficando mais contido numa tarefa num lugar determinado e limitando-se àquilo. Enquanto uns estavam na beira da água a brincar, Zé, Vasco e Duarte começaram uma brincadeira de lançarem uma bolinha de barro que Duarte tinha guardado. Entrei logo na brincadeira e foi muito especial. Eu notei que quando eu errava o lançamento e a bolinha passava pelo Zé, ele ia buscá-la mais longe. Então, o menino começou a ampliar seu raio de atenção no espaço para buscar a bolinha de barro, repercutindo, desta forma, na sua extroversão. A bolinha convidava o Zé para explorar e mover-se.

No exercício da “pintura de chão” feito na escola, de modo a desenhar uma imagem daquilo que mais gostaram de fazer na quintinha e aquilo que gostariam de fazer, Zé desenhou-me a mim e, de imediato, perguntei-lhe: “Ó pá, de todos estes dias na floresta a coisa mais fixe que tiveste fui eu? Não é possível!”.

Zé: Ahn... não tem assim como explicar... eu fiz o Rafa.

Rafael: Eh pá... E por que fizeste a mim? Porque eu sou giro?

Zé: Ahn... não (*risos*)... porque gosto de brincar contigo. Acho-te fixe...

Joana (monitora): Olha, e o que é que ele tem na mão?

Zé: É da aula passada que estivemos a brincar com o barro.

Rafael: Ah! Aquela é a bolinha de barro...

Joana (monitora): Foi uma coisa que gostastes de fazer?

Duarte: (*apontando para uma lasca do pau da moldura*) O que é que é isto?

Rafael: Eh pá, eu acho que sou... eu pareço mais bonito do que sou...

Zé: (*respondendo ao Duarte*) Isso é uma parte do pau.

Rafael: E o que gostavas de fazer lá...?

Zé: Sei lá... qualquer dia andar a cavalo.

(*todos se riem e regozijam-se*)

Joana (monitora): Ah, muito bem... desejos podemos pô-los aqui todos... quem sabe o que vem no futuro...

(Transcrição do vídeo gravado no dia 13 de novembro de 2018)



Foto 4.1: O boneco que Zé desenhou com a bolinha de barro na mão: “Fiz o Rafa!”.

Este episódio fez-me questionar bastante os papéis do investigador, do participante, do observador e do educador, na mesma pessoa. Entender estes papéis dentro da estrutura do projeto e da minha pesquisa acadêmica foi um outro desafio, afinal eu estava ali a educar, a pesquisar ou a brincar? Será, portanto, a brincar que se aprende. Nas palavras de Rubem Alves (2018: 45) “é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança, ao ensinar. Porque cara feia não combina com brinquedo...”. Aquele retrato no chão expunha, de certa forma, que aquilo que Zé mais gostava na floresta era brincar, portanto desenhou a brincadeira, o brinquedo e o brincante. E uma simples bolinha de barro transformou-se em brinquedo, num mote de expansão do conhecimento do menino sobre o território. Portanto, aquilo que afetou o Zé foram as relações, o estar, o vínculo que se criou com as monitoras e com os colegas naquele e com aquele ambiente, por meio da brincadeira. Para Piorski (2016: 61), “o objeto brinquedo não existe sem a brincadeira, não se faz sem o corpo e a imaginação, não tem o caráter de narrativa sem o brincar”. Uma bolinha de barro seria apenas uma bolinha de barro se não houvesse alguém para lançar, se não houvesse um outro alguém não haveria interação e não haveria vínculo. Rubem Alves (2018: 44) completa

Há brinquedos que são desafios ao seu corpo, à sua força, à sua habilidade, à sua paciência. E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência. Mas se ela tem de fazer coisas que não são desafio, ela fica preguiçosa e “emburrecida”.

Ler ou compreender um pensamento visual de uma criança neste contexto de Floresta-Escola foi uma tarefa muito subjetiva. Primeiramente, pelos materiais utilizados que por si só implicam significados aos signos escolhidos. Por exemplo, por que usar uma semente em vez de uma pedra, porque usar um pau em vez de uma folha para representar determinadas coisas? Havíamos disponibilizado diversos materiais para as crianças produzirem as suas pinturas de chão, mas Zé escolheu uma folha para representar a bolinha de barro e não o próprio barro.

Um outro ponto interessante de notar neste exercício foi a forma como o menino significou alguns dos elementos que colocou no desenho. Por exemplo, Duarte perguntou a Zé o que representava uma lasca do pau que fazia a moldura no seu trabalho; para o autor do desenho aquela era apenas uma lasca do pau, até poderia ser a leitura de “uma solução banal ou criativa” (Staccioli, 2011) naquela imagem que ele tinha construído. O que estaria pensando Zé ao criar aquela imagem? O desenho da figura antropomórfica que me representava a mim com o barro, permitiu-nos ver o brinquedo, a brincadeira e o brincante. Zé não desenhóu a quintinha ou partes dela, também não se desenhóu a si próprio, talvez não interessasse. A visualidade do seu pensamento neste desenho permitiu-me explorar a reflexão lançada por Christensen e James (2015: 176) a respeito dos desenhos das crianças quando nos diz “até que ponto um grupo de crianças partilha uma determinada atitude ou opinião (por meio do desenho), que foi escutada pelo investigador num comentário casual”. A riqueza e a multiplicidade de camadas de interpretação fornecidas nesse episódio revelaram não apenas a imagem, mas também, o processo de produção que, de modo geral, nos foram trazidos por meio dos diálogos sobre o que foi produzido. Estas camadas foram essenciais para compreender os afetos entre a floresta e a escola, adultos e crianças.

Na mesma turma do Zé estava Jorge (10 anos) que também desenhóu a brincadeira e o brincante, mas de uma perspectiva diferente. Jorge desenhóu uma cobertura de folhas secas pequenas e amareladas e, sobre elas, duas figuras antropomórficas, uma mais pequena que a outra. A mais pequena tinha uma cabeça de folha seca castanha, a maior uma cabeça de pinha, os dois bonecos são feitos de pauzinhos, mas a estrutura do corpo é quadrada e preenchida por vários outros pauzinhos. Há uma dimensionalidade diferente daquela presente no desenho do Zé. Neste quadro vemos também a intenção de retratar brincadeira. Apesar dela ter ocorrido num local específico, no desenho não vemos detalhes da quintinha nem uma planta baixa de toda a área, o que vemos são figuras antropomórficas em relação por meio de uma brincadeira que fizemos no primeiro dia em que fomos à floresta, o “banho de Outono”.

Jorge: Sou eu e o Rafa a brincar.

Duarte: Eu disse que era o Rafa e o Jorge.

Rafael: Ah... fixe. E quem é quem? Eu sou o mais pequeno...

Jorge: Tu és este (*aponta para o maior com cabeça de pinha*) e eu sou este (*o mais pequeno com cabeça de folha*).

Rafael: Boa. E estamos a brincar de quê?

Jorge: Estamos a brincar daquela vez que estávamos a brincar embaixo da tenda a tirar a...

Vasco: O barro.

Jorge: ...as folhas, para cima.

Rafael: Ah! O banho de outono.

Jorge: Sim, o banho de outono.

Duarte: Foi da primeira vez que estivemos na floresta...

Rafael: Boa... E o que o Jorge gostava de...

Jorge: Gostava de continuar a brincar lá na floresta... a divertir-me.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 13 de novembro de 2018)



Foto 4.2: No desenho de Jorge, ele retratou uma fotografia do primeiro dia na floresta, o “banho de Outono”.

Para as monitoras, este exercício não tinha o objetivo de avaliar o apuro técnico ou a capacidade das crianças em desenharem o abstrato ou o concreto a partir dos materiais que foram ofertados. Não estivemos a avaliar se estava bonito ou feio, se conseguiu desenhar o que pensou ou não. Importava a nós, monitores, a expressão e, a partir dela, identificar o que para elas, as crianças, fazia mais sentido na floresta, ou seja, revelar seus “pensamentos visuais” (Staccioli, 2011). Essa proposta permitiu que as crianças expressassem livremente as suas impressões sobre as vivências na floresta e, por outro lado, permitiu-nos aceder a uma quantidade “imprevisível” de leituras possíveis sobre o que as autoras dos desenhos estavam a pensar, por exemplo acampar, andar a cavalo, escalar montanhas, subir em árvores.

A minha indagação sobre esta manifestação de Jorge tem a ver com a razão pela qual ele me representou naquela brincadeira. Afinal, estávamos entre quatro monitoras do projeto e mais duas educadoras da escola a brincar naquele dia e todos brincámos juntos. Então, porque não figuraram os outros adultos também? Eu estava ali, dentro daquela moldura, numa leitura metafórica e poética, como se tivesse adquirido o meu passaporte de entrada para o mundo social das crianças. Eu estava lá dentro daquele espaço, dentro daquele tempo, dentro daquele quadro. Jorge e Zé poderiam ter escolhido infinitas imagens para desenhar com os materiais da floresta, mas fizeram o que fizeram. Adentrar-me no mundo social das crianças e assumir um papel menos adulto operando física e metaforicamente, envolveu observar, absorver, escutar, refletir e, também, relacionar-me com crianças no diálogo, de modo apropriado aos acontecimentos que ocorriam naturalmente produzindo compreensões do investigador durante o processo de trabalho de campo (Mayall, 2005: 124).

Zé desenhou um episódio da última sessão, Jorge outro da primeira. Quer tenha sido no tempo passado há muito ou passado há pouco, aquilo que sentiram ainda estava passando, estava latente eivando a efemeridade do evento. Vemos que Vasco evoca a imagem exposta no desenho do Zé ao achar que no desenho de Jorge estávamos a brincar com o barro, mas somos surpreendidos com o registo de uma outra brincadeira e isso permite-nos uma leitura alargada ao evocar aquilo que fizemos na floresta,

ainda na primeira sessão. Como afirma Staccioli (2011: 23), “olhar desenhos de crianças, aproximar-se de seus pensamentos visíveis é também entrar na “consciência representativa da realidade””. A representação de Jorge permite-nos ler também que o que ele mais gostou foi de arrancar com as sessões na floresta, foi começar a participar no projeto, como quem afirma “gosto desde lá até aqui”, aquele “imenso-mínimo espaço-tempo” referido anteriormente e, ainda, finaliza o seu depoimento a dizer algo como “e eu quero continuar a brincar para além do aqui”, numa projeção futura de continuar a divertir-se, a brincar. O tempo passado, o tempo passando<sup>67</sup>. Por fim, recorro a uma frase de Almada Negreiros que li na estação de metro Saldanha, em Lisboa: “até hoje fui sempre futuro”.

Outro ponto desta sequência de “pinturas de chão” que me ressaltou a percepção relativa aos afetos foi a demonstração de acolhimento e segurança dentro do contexto do projeto apresentado pelo Francisco. Este menino apresentou o seu trabalho com um comentário muito significativo para encontrarmos algumas evidências da potencialidade da natureza nas práticas educativas tendo como base os afetos ele afirmou “não há ninguém que me faz mal na floresta”. O interessante, também, foi que o Francisco fez uma moldura enorme em relação aos outros trabalhos, e na hora de apresentar ficou sentado dentro da moldura. Eu diverti-me com aquele facto e comentei com uma metáfora “ele é parte do quadro, é um elemento da natureza no seu trabalho”; então, o seu irmão Duarte, super ativo e perspicaz, comentou: “podes ficar o que tu és”. Sobre a imagem que produziu, Francisco destacou a segurança e o acolhimento que sentiu na floresta:

Francisco: Isto aqui é aquela estátua que dá para sentar e isto aqui é... pronto... a estátua da águia, que está com as asas abertas. (*apontando para uma folha encarnada*) Este aqui sou eu ao pé da ponte. Isto aqui é... pronto é uma abelha que gosta muito de brincar e não pica ninguém porque é boazinha.

Vasco: É verdade ela não picou ninguém.

Francisco: Isto aqui é a ponte e isto aqui é o rio. É o rio que está cá embaixo só que não consegui pôr.

Joana (monitora): E Francisco, que é que tu gostas de fazer aqui, que é que tu sentes?

Francisco: É... eu sinto que... gosto muito da floresta porque não há ninguém... não há nenhum... não há ninguém que me faz mal na floresta.

Joana (monitora): Sentes-te seguro na floresta ou protegido? (*ele acena que “sim” com a cabeça*) E um desejo para a nossa escola na floresta?

Francisco: Um desejo para a nossa escola na floresta... eu desejo que podíamos passar um fim de semana lá a dormir e a comer, de sábado para segunda.

Joana (monitora): Comer na floresta... Uau!!!

Rafa: Já temos datas...!!

(Transcrição do vídeo gravado no dia 13 de novembro de 2018)

A ideia de sentir-se seguro na floresta é uma informação bastante importante neste comentário. Revela-nos um pouco do contexto familiar, do cotidiano dentro da escola e, também, da profundidade do aproveitamento das crianças quando estão na floresta. Por meio da imagem e da ação de Francisco, podemos perceber o conteúdo intersubjetivo intrínseco neste arranjo. Ele falou da abelha boazinha, que ninguém lhe faz mal na floresta e afirma sentir-se seguro e protegido lá. O seu desenho pode ser lido também como um limite, um muro, uma barreira protetora onde ele se coloca dentro.

---

<sup>67</sup> Jogo de palavras criado pelo Coletivo Transverso, grupo de Brasília que se dedica à poesia de muro.



Foto 4.3: Francisco de dentro de seu desenho a manifestar seu sentimento de proteção e acolhimento quando está na floresta.

Ele poderia “ficar aquilo que ele era”, como afirmou o seu irmão e, desta forma, manter-se protegido. Vemos aí refletidas suas intenções e percebemos que “os desenhos das crianças são o espelho de seus pensamentos. E os pensamentos remetem, em parte, para as sugestões que as crianças recebem” (Staccioli, 2011: 32). De certa forma, ele diz (sem falar) que o que mais gosta é de estar na quintinha e, no seu espaço imenso-mínimo, erige seu porto seguro e de lá expressa-se de dentro da própria expressão. Ele estava duas vezes em seu desenho, uma representada pela folha encarnada ao pé da ponte e outra com seu corpo e presença inserido na moldura. Portanto, o seu modo íntimo de revelar a ressonância da sua brincadeira foi integrar-se à imagem na sua extroversão de metalinguagem (Piorski, 2016: 63).

As formas de manifestar os afetos dentro deste contexto de Floresta-Escola surgiram de maneiras muito distintas. Os desenhos que as crianças fizeram nesta proposta da “pintura de chão”, de modo geral, representaram lugares, objetos e animais. Na grande maioria dos trabalhos, as crianças apresentaram uma planta baixa da quintinha ou recortes de lugares como a mini-praia, o bosque, o pomar, o curral dos animais que, numa leitura direta, representavam o “onde” que fizeram o que diziam oralmente e o que viram e o que tocaram, coisas tangíveis e concretas. Os desenhos que destaquei aqui neste excerto apresentaram uma outra camada de leitura, foram aqueles que transbordaram os sentidos fisiológicos para os sentimentos e afetos. Os desenhos do Zé, do Jorge e do Francisco falaram (ou podem ser lidos), por meio das metáforas visuais, de ações, de brincadeiras, de relações, de confiança, conforto e segurança. De todos os 40 desenhos que vi e registei, apenas em três apareceram figuras antropomórficas, e em dois deles as crianças representaram um dos monitores do projeto (Zé e Jorge) e, num outro (não constando aqui), apareceu o senhor António, funcionário da quintinha, representado por uma bolota, no meio dos currais a cuidar dos animais e da floresta. Os meninos, Zé e Jorge, revelaram a todos nós ali, naquele instante, por meio daquela imagem, que gostavam de brincar comigo. Até aquele momento este afeto ainda não havia sido explicitado. E Francisco expôs no seu desenho, de modo inusitado, o quanto estar na quintinha o afetava. Essas evidências foram importantes para perceber que

nas práticas educativas na/para/com/pela Natureza a capacidade, tanto de adultos quanto das crianças, de afetar e de ser afetado é basilar.

#### **4.2. O que é que a Natureza te ensina? O que é que tu aprendes com ela?**

As entrevistas com as crianças não foram tão estruturadas, como foram as dos adultos, percebi que a Natureza é estimulante demais para contê-las a responder questões por mais de um minuto e meio. Observei que, se eu quisesse entrevistá-las no contexto da pesquisa, não teria chance de lhes “roubar” muito tempo da brincadeira ou das experiências diretas fazendo-lhes perguntas muito elaboradas. A *posteriori*, num exercício de reflexividade metodológica para esta análise, ficou claro para mim que, em alguns episódios, eu estava a querer investigar e a buscar diálogos em momentos nos quais talvez fosse melhor observar e absorver o que as crianças estavam a fazer e como estavam a brincar.

Neste sentido, elaborei duas questões-chave que foram destacadas como síntese para este trabalho: “o que é que aprendeste com a Natureza?” e “o que é que a Natureza te ensinou?”. A princípio estas duas questões podem parecer redundantes, mas como demonstrado abaixo, essa não é uma premissa verdadeira. Essas duas perguntas expõem algumas pistas da relação direta entre ensino-aprendizagem e, considerando que o sujeito educador, neste caso a Natureza, pode ter nos ensinado coisas como também podemos ter aprendido algo com ela sem que ela não nos tenha ensinado nada diretamente. Em alguns momentos a criança afirmava não saber responder a uma pergunta, mas quando lançada uma outra, ela respondia prontamente, como nas respostas de Kora e Duarte mais abaixo. Isto também se passou com os adultos. Para mim, esse facto configurou que essas questões reservavam uma distância semântica considerável.

Mayall (2005) ressalta-nos a importância da abordagem da investigação com crianças “fora do tubo de ensaio”, no ambiente natural. Aqui, nesta pesquisa, os diálogos com as crianças deram-se exclusivamente no contexto do projeto da EF Bloom. Com as crianças não se pode dizer que houve um momento de “entrevista” formal, mas sim, diálogos. A conversa cotidiana no lugar e no tempo de ser da criança permitiu tocar em respostas mais espontâneas, de forma a não parecer que as perguntas, quando feitas, caracterizassem uma avaliação ou uma aferição de conhecimentos. Muitas vezes feitas em pares ou trios, de forma a impulsioná-las a mais confiança, o diálogo punha de lado a ordem geracional e elas “saíam do modo de resposta adulto - questão - criança” e conversavam uma com a outra (Mayall, 2005: 130). Algumas conversas foram gravadas de forma explícita, com o aparelho de telemóvel à vista, principalmente nos momentos de reflexão após os exercícios e atividades propostos na floresta antes da conduta real do estudo. Mas, também, foram feitas gravações discretas, tendo o telemóvel à mão, porém sem uma postura de apontar a lente explicitamente para o rosto das crianças, misturando-me com elas, conforme orientam Woodhead e Faulkner (2005: 8), de modo a captar a espontaneidade da expressão da criança. Uma parte considerável das respostas que recebi tinham em comum a característica de serem respostas protocolares, como “gostei”, “não gostei”, “aprendi a respeitar a natureza”, “natureza é vida”, etc. Este aspeto, analisado posteriormente a realização dos diálogos, revelou os desafios da reflexividade

metodológica na pesquisa com crianças. Avaliei que a situação em que as perguntas foram feitas (em alguns casos a meio de uma brincadeira ou no final da sessão a caminhar pelo trilho) também pode ter influenciado nas respostas das crianças. Busquei minimizar esse aspeto de duas formas: 1) escolhendo para este item as respostas e as situações que menos se caracterizavam como “protocolares” e; 2) ao longo de outras análises propostas no trabalho, lancei mão de situações oriundas das observações e situações de diálogos espontâneos com as crianças.

Os diálogos apresentados aqui ocorreram, basicamente, em dois contextos: durante a sessão ou após a sessão no caminho para o autocarro. Os diálogos com Kora, (7 anos), Leonor, Rodrigo, Diniz e Duarte (todos com 9 anos), deram-se após as sessões, no caminho de regresso ao autocarro; com o Andrei, a dupla Luísa e Leonor, com os trios formados por Gonçalo (9 anos), Miguel e Luís (ambos com 8 anos); e por Jorge (10 anos), Martim e Duarte (ambos com 9 anos) deram-se ainda durante as sessões.

Em seguida, elenco alguns eventos acompanhados de reflexões a respeito das respostas levantadas.

#### **4.2.1. O que é que a Natureza ensina e o que é que as crianças aprendem?**

No trilho de regresso ao autocarro, Kora (7 anos) e eu falávamos sobre o que ela sentiu e aprendeu na sessão. Num dia chuvoso, enquanto estávamos sob a “tartaruga”<sup>68</sup> e rodeados por uma paisagem esbranquiçada e fria, aproveitei para registar a nossa conversa.

Rafael: Posso te fazer uma pergunta? O que achas que aprendes com a Natureza?

Kora: Aprender... ham... não sei muito bem.

Rafael: O que achas que a natureza te ensina?

Kora: Ensina a cuidar bem das coisas.

Rafael: Tipo?

Kora: Da Natureza, das coisas todas, todos os tipos de coisas.

Rafael: Tipo nós um do outro? A cuidar das pessoas?

Kora: Sim.

Rafael: E o que achas que ainda vais aprender com a Natureza?

Kora: Muitas coisas, mil de coisas...

Rafael: Por exemplo, o que aprendeste hoje?

Kora: Hoje aprendi que tenho que cuidar muito bem da Natureza, muito bem.

Rafael: Como é que se cuida da Natureza?

Kora: Não comer carne, não matar as coisas e não tirar (*inaudível*) às coisas.

Rafael: Boa! O que é que sentes quando estás na natureza?

Kora: Eu sinto felicidade.

Rafael: E como é essa felicidade?

Kora: Ham... não sei muito bem. Mas é uma felicidade muito boa! (*correndo em saltinhos, com os braços abertos*)

(Transcrição do vídeo gravado no dia 27 de novembro de 2018)

Em primeiro lugar, é importante destacar que para Kora, ser vegetariana é uma forma de cuidar bem da natureza e, podemos sugerir, que essa seja uma opção alimentar da sua família e ela partilha de tal opção, expondo parte de seu universo social ao responder à pergunta. Outro ponto interessante é o facto de ela

---

<sup>68</sup> Quando chovia muito, estendíamos uma lona de 3x3 metros a fazer de cobertura, cada criança segurava numa ponta e desta forma fazíamos a “tartaruga” com seu enorme casco a proteger-nos todos.

responder que sentia uma “felicidade muito boa” em meio a gritinhos, correndo em saltinhos, com os braços abertos e a afastar-se de mim. Neste sentido, a menina “brinca” de experimentar aquele espaço e “brinca” de ser feliz. Kora chegou nesse dia à quintinha a sentir-se muito mal e quase não queria participar da sessão. No final, depois de passarmos por alguns desafios com a chuva, parecia que os seus sintomas tinham desaparecido e a menina estava feliz e estimulada a cuidar das coisas, tal qual as coisas cuidaram dela.

Noutra sessão, Leonor (9 anos) também ressaltou o bem-estar e o respeito pela vida e pela natureza, além das potencialidades do desenvolvimento físico e motor do corpo em subir e descer as coisas a menina afirmou que, com a Natureza, aprendeu a respeitar, a valorizar a vida e a viver. Novamente, estas respostas foram dadas num contexto destacado. Leonor estava a mirar a paisagem pensativa, as respostas foram dadas cuidadosamente, com a fala lenta e cautelosa.

Rafael: Leonor, diz-me o que é que você aprende com a Natureza?

Leonor: Aprendo a viver.

Rafael: E que mais?

Leonor: A respeitar. A valorizar a vida. (...) A respeitar as coisas da natureza, os colegas, tudo.

Rafael: O que é que a Natureza te ensina? (...)

Leonor: Ensina tudo.

Rafael: E o que mais gostas na Escola da Floresta?

Leonor: Gosto muito da mini-praia, gosto muito de descer pelas coisas e subi-las.

Rafael: Porquê?

Leonor: Porque gosto muito... é divertido descer e... faz-me sentir muito bem. Faz-me sentir melhor.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 4 de dezembro de 2018)

Noutra sessão, com outro grupo, Lúcia<sup>69</sup> e Leonor (ambas com 8 anos) estavam inseparáveis e num momento em que estavam a desbravar caminhos para mais longe do que os meus olhos podiam alcançar, detive-as para fazer-lhes algumas perguntas.

Rafael: Olhem, meninas! Posso fazer-vos uma pergunta? O que é que vocês acham que a Natureza vos ensina?

Leonor: Eu gosto de explorar.

Lúcia: E que não devemos matar os bichos, porque é Natureza.

Rafael: E o que você aprende com a Natureza?

Leonor: Aprendo a respeitar a natureza?

Lúcia: Sim. E a não matar bichos, a não tirar coisas das árvores, a não arrancar coisas...

(Transcrição do vídeo gravado no dia 29 de novembro de 2018)

As respostas de Leonor foram dadas com uma leve ansiedade, pois senti que sua intenção era de chegar primeiro a um lugar onde os meninos ainda não haviam alcançado. Ela respondeu aquilo que gostava e que estava a fazer, a propósito: “explorar”, mas não afirmou que foi a Natureza que a ensinou a explorar. Ao reler a sua resposta para a elaboração deste trabalho, percebi que a menina estava a dizer-me o que ela queria ter continuado a fazer antes de eu a ter interrompido. A sua segunda resposta é, entretanto, uma pergunta, como se ela quisesse perguntar-me se estava a responder de forma correta ao “inquérito”, para poder seguir o seu caminho. Lúcia tomou logo a palavra, confirmando a pergunta da colega e

---

<sup>69</sup> Nome fictício.

acelerando a responder uma lista de coisas pois, no fundo, queriam despachar-se rapidamente. As perguntas de um adulto para uma criança nem sempre são sentidas como uma simples conversa, essa é uma grande dificuldade para buscar a espontaneidade do pensamento da criança numa pesquisa em campo. No momento em que os meninos, Gonçalo (9 anos), Miguel (8 anos) e Luís<sup>70</sup> (8 anos), passaram por nós, interromperam a entrevista e percebi também que interrompi uma brincadeira. Cortei, sem querer, o pioneirismo das meninas em explorar aquele caminho novo – e assim, segurei os meninos para entrevistá-los, de modo a que elas tivessem tempo para avançar.

Rafael: Eu vou fazer umas perguntas a vocês, posso? Está gravando. Então vá! O que é que vocês acham que a natureza vos ensina?

Miguel: A concentrar.

Gonçalo: Ensina-nos a termos mais paciência.

Miguel: Capacidade. A acalmarmos-nos.

Gonçalo: É assim, se nós formos (sic) todos os dias aqui, vamos ter mais amor pela floresta.

Rafael: Achas?

Gonçalo: Sim.

Rafael: O que é que vocês aprendem com a Natureza?

Gonçalo: Que não se deve pisar cogumelos...

Luís: Paz com ela.

Miguel: Vida.

Gonçalo: Nós agora estamos à busca de uma casa. Estamos à procura de uma casa...

*(As meninas gritam ao longe... interrompem a entrevista e fomos lá ter).*

(Transcrição do vídeo gravado no dia 29 de novembro de 2018)

Após alguns segundos de entrevista com os meninos, as meninas gritaram muito alto, ao longe, pensei que pudesse ser algo grave, então interrompi a conversa e corri para ver o que era. Chegando lá elas afirmaram ter encontrado justamente aquilo que os meninos buscavam, “o acampamento do caçador”, que nada mais era do que um rincão perfeito para erigir um abrigo imaginário. Para estes meninos a Natureza ensinou-lhes a concentrarem-se, a terem mais paciência, a acalmarem-se, ainda que estivessem ansiosos para desbravar. Gonçalo trouxe a reflexão daquilo que já estava a perceber como objetivo das nossas sessões - ao longo do tempo, em visitas contínuas e frequentes, as crianças, mais cedo ou mais tarde, iriam despertar em si “mais amor pela floresta”.

Numa sessão na qual, estávamos a brincar às escondidas pela floresta, enquanto eu me escondia junto a um pequeno grupo no meio de tojos e rochas, conversávamos baixinho acerca do que as crianças sentiam quando estávamos ali. Ouvi coisas muito interessantes, mas eu não estivera a gravar. Depois, já quase no final da sessão, enquanto esperávamos um grupo terminar uma tarefa, juntei-me ao “ócio” de Jorge (10 anos), Martim (9 anos) e Duarte (9 anos) que estavam em clima de descontração. Algum deles começou uma brincadeira de programa de televisão, como se fossem repórteres (já tínhamos feito essa brincadeira nas primeiras semanas) utilizando os paus que apontaram como microfones. Aproveitei este momento para brincar (a sério) de entrevistá-los para o “programa do Francisco”. Francisco juntou-se a nós para fazer o papel do operador de câmara e diretor de reportagem e pôs-se a filmar com o meu

---

<sup>70</sup> Nome fictício.

telemóvel. As respostas que ouvimos, construídas na experiência do “faz de conta” dos personagens de um programa de televisão de brincadeira, revelaram distintas potencialidades.

Rafael: Atenção! Estamos aqui no programa de TV do Francisco e a pergunta é o que é que a Natureza vos ensina?  
Jorge: A sermos fixes...  
Duarte: A sermos ricos!  
Jorge: ... sermos nós. Sermos nós próprios.  
Martim: Brincadeiras mais fixes.  
Duarte: E é muito fixe dormirmos aqui na natureza (*assumindo a postura de quem iria fazer uma cesta encostado na rocha*).  
Jorge: Yah! Deve ser bem fixe.  
Rafael: Ham. E o que é que vocês aprendem com a Natureza?  
Jorge: Muita coisa, nem sei explicar.  
(*falando juntos*)  
Martim: A brincarmos ao ar livre.  
Duarte: E que nós não devemos comer nada. Não podemos estar... bem... a arrancar coisas...  
Rafael: E porquê?  
Duarte: Porque não se pode fazer mal à nossa saúde.  
Rafael: E o Martim falou “brincadeiras mais fixes”, porquê?  
Martim: Porque é a brincadeira ao ar livre.  
Duarte: Não precisas de telemóvel...  
Martim: Não precisa de, por exemplo...  
Jorge: (*interrompendo*) A Natureza dá-nos tudo o que nós precisamos.  
Martim: Dá-nos tudo! (...) A gente sente-se mais seguros com ela.  
Jorge: Divertimo-nos. (...)  
Rafael: A natureza ensina mesmo alguma coisa a vocês? Vocês acham que ela tem a capacidade de nos ensinar, ou não?  
Jorge: Não... nós é que ensinamos...  
Rafael: Nós é que ensinamos?!  
Jorge: Não... nós é que aprendemos...  
Rafael: Então ela não ensina, nós é que aprendemos?  
Jorge: Tudo... quase tudo o que é para saber da Natureza... nós não sabemos tudo, tudo, tudo... ninguém sabe tudo sobre a Natureza.  
Rafael: E alguém quer saber tudo sobre a Natureza? Tu queres saber tudo sobre a Natureza?  
Martim: Yah! Claro, claro. (...)  
Francisco: Ok, está quase a acabar a entrevista.  
Rafael: Ok, está quase a acabar a entrevista. Já foi chamado o anúncio, então no próximo capítulo vamos ter a entrevista com os outros alunos da Escola Básica da Várzea de Sintra.  
(Transcrição do vídeo gravado no dia 4 de dezembro de 2018)

A resposta direta à pergunta “O que é que a Natureza vos ensina?”, mostra-nos a primeira coisa que os três rapazes tinham em mente: a serem fixes, ricos e a serem eles próprios. A noção de acolhimento e segurança surgiu neste depoimento; as crianças percebiam que ainda que pudessem correr algum risco, elas estavam em segurança ali naquele contexto. Vemos também a confusão de Jorge ao afirmar que somos nós que ensinamos algo à Natureza considerando, por um momento, que ela teria a capacidade de aprender, mas no momento seguinte ele percebe a incongruência e assumiu a impossibilidade de saber plenamente tudo sobre a Natureza. Estas reflexões despertaram nestes meninos, no decorrer das sessões seguintes, muitas curiosidades sobre o funcionamento orgânico que aquele ecossistema opera, por exemplo para que servem as agulhas dos pinheiros, como são feitas, como a pinha guarda uma semente, por que nascem cogumelos dentro das pinhas, por que não podemos comer muitos medronhos, etc. Jorge disse-nos “a Natureza dá-nos tudo o que nós precisamos”, ou seja, aquilo que posteriormente refletimos juntos serem os cinco “As” das necessidades humanas: Alimento, Abrigo, Afeto, Alegria e Amor.

Martim comentou ainda que a Natureza lhe ensinou brincadeiras mais “fixes”, que não precisam de telemóvel. Percebi que estavam a buscar a ideia de conexão em detrimento à de conectividade. Conectar-se consigo, com o ambiente, com o outro em vez de estar à frente de um ecrã a jogar videojogos em conectividade com a internet. Este ponto de vista apareceu noutra conversa no mesmo dia com Rodrigo e Diniz (ambos com 10 anos), do mesmo grupo. Perguntei à dupla o que eles tinham aprendido com a Natureza naquela tarde. Ao que se segue o diálogo.

Rodrigo: Tudo! (ri-se) “Tou” a gozar... é...

Diniz: Aprendemos que estar ao ar livre é uma boa coisa.

Rodrigo: É melhor do que estar sempre a jogar, jogar e jogar (*faz um gesto como se manejasse um joystick de videojogos*).

Rafael: Ah é?

Rodrigo: Sim!

Rafael: E o que é que a Natureza vos ensina?

Rodrigo: Ensina-nos a ... (*um momento de dúvidas*) Ensina-nos a viver melhor! De uma maneira melhor.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 4 de dezembro de 2018)

A percepção comparativa entre natureza e jogos eletrónicos partiu de Rodrigo. Diniz aprendeu, estando ao ar livre, que estar ao ar livre é uma coisa boa. E aquilo que a Natureza lhes ensinou foi a viver melhor, “de uma maneira melhor”, ou seja, a construção de um estilo de vida mais conectado com a natureza representa essa “maneira melhor”, portanto, seguindo Tiriba (2018), reconfigurar os caminhos do conhecer, por meio da experiência direta, por exemplo, teve como consequência a reconexão com a natureza.

Dois dias depois destes depoimentos, Andrei (8 anos) observou uma árvore que tinha perdido as suas folhas. O desenho que os galhos secos faziam em contraste com o céu nublado e cinzento produzia um efeito interessante e o menino comparou a árvore com o orvalho e a teia de aranha que havíamos visto minutos antes. Então, começamos a falar sobre os padrões de formas que se repetem na natureza. Andrei veio ver na tela do telemóvel o que eu estava a gravar, depois dá alguns passos, regressa e conclui: “mas parece uma teia de aranha que já está molhada, como nós vimos ali”. O menino faz associações e busca relações entre os tamanhos, as formas, as cores, os elementos. Foi neste momento que lhe perguntei:

Rafael: O que mais gostas na Escola da Floresta?

Andrei: Aqui, na floresta.

Rafael: Gostas da floresta?

Andrei: Sim.

Rafael: E o que é que aprendes com a Natureza?

Andrei: Que devemos respeitá-la e que devemos ter a noção de que não podemos matar a natureza, que aqui embaixo dos nossos pés também há vida.

Rafael: O que é que ela te ensina mais?

Andrei: Que é bom vir à floresta, que tem um ar puro e bom.

(Transcrição do vídeo gravado no dia 6 de dezembro de 2018)

Na percepção de Andrei o solo é vivo, a natureza não é só o que vemos acima da terra, árvores, folhas, ervas. Apesar de ressaltar o ar puro e bom que há na floresta, Andrei gostava muito de brincar com o barro e a terra molhada, além de coletar rochas e observar os cogumelos. O contacto com os elementos,

com as texturas, como exposto no segundo capítulo, é potencializador dos sentidos e o facto de estar ali, na floresta, entre estes elementos era o que o menino mais gostava.

Dentre os depoimentos das crianças, o comentário de Duarte foi-me bastante sensível, por uma questão pessoal. Quando estávamos a regressar ao autocarro, já no final da sessão, Duarte além de afirmar que aprendeu com a Natureza a estar mais concentrado e que a Natureza o teria ensinado a divertir-se, definiu em poucas palavras que a Natureza era para ele, como uma família. Deste modo concluí que ele se sentia muito confortável, acolhido e amado dentro do contexto daquela turma, naquela floresta, com aquela escola.

Rafael: E hoje o que é que aprendeste com a Natureza?

Duarte: E é como se fosse uma família para nós.

Rafael: Porquê?

Duarte: Por estarmos todos juntos, é como se fosse uma família.

Rafael: E o que é uma família?

Duarte: É alguém que nos ame.

Após esta resposta ficamos os dois em silêncio, descendo até chegar à casinha. Eu, particularmente, repeti essa última frase de Duarte por muitos dias e guardei-a no coração, de modo que para mim, hoje, com minha a filha já nascida, esta é a principal definição de família. Tomei-a de um grande “mestre” de 9 anos de idade.

Das respostas das crianças às perguntas-síntese para esta pesquisa podemos extrair diferentes interpretações e leituras. Sabemos que são aberturas para percebermos além do poder semântico das palavras, mas adicionado a isso deve-se o facto de estarmos num ambiente onde as respostas ou as impressões nos dão uma atmosfera e um arranjo idílico e feérico. As crianças disseram: “aprender a viver melhor”, “a respeitar a natureza”, definiram a família como sendo “alguém que nos ame”, “perceber que há vida debaixo de nossos pés”, sob a terra, são noções construídas a partir da vivência, do estar e do sentir a relação direta com a Natureza, com os seres anímicos não-humanos. Foi deveras surpreendente quando comecei a ouvir as respostas. Por vezes, como no caso da Kora, perguntei-lhe o que ela aprendia com a Natureza e a resposta foi “não sei muito bem”, imediatamente a seguir perguntei-lhe então o que a Natureza lhe ensinava, e para isso a menina tinha uma resposta direta e afirmativa: “ensina-me a cuidar bem das coisas”. Por outro lado, as crianças revelaram em suas práticas e nos momentos de “resistências” às perguntas adultocentradas que a natureza é o lugar do brincar, da experimentação, do jogo e da imaginação, mas também é quem ensina-lhes que família é alguém que nos ame, que estar ao ar livre é bom, que podemos ser nós mesmos.

Estas potencialidades também transbordaram, de certa forma, nos depoimentos dos adultos que serão tratadas no item seguinte.

#### **4.2.2. O que é que a Natureza ensina e o que é que os adultos aprendem?**

Neste item pretendo trazer uma reflexão em torno do conjunto de respostas que recebi às perguntas-síntese “o que é que a Natureza te ensina e o que é que tu aprendes com a Natureza?” direcionadas aos

adultos. Estas questões foram inseridas em entrevistas semi-estruturadas realizadas no contexto do projeto e compõem um arranjo junto com as respostas trazidas pelas crianças da potencialidade das práticas educativas na/para/com e pela Natureza.

Há alguns anos que a equipa de educadores da EB da Várzea de Sintra vem realizando continuamente a transição do modelo de formação cartesiano para um modelo mais sistémico. Segundo Pacheco (2018: 170) este cartesianismo “impede um *re-ligare* essencial”, para um modelo holístico, integral, que contempla a multidimensionalidade do ser humano em várias dimensões que não apenas a cognitiva, “mas também a afetiva, a emocional, a ética, a sociomoral, a físico-motora, a espiritual, entre outras” (idem, p.172). A respeito da formação de educadores, Pacheco (2018) afirma sinteticamente:

Sabemos que um formador não ensina aquilo que diz, mas transmite aquilo que é, veicula competências de que está investido. Mas, ainda há quem ignore a existência do princípio do isomorfismo na formação, quem creia que a teoria precede a prática, quem considere o formando como objeto de formação, quando deveria ser tomado como sujeito em autotransformação, no contexto de uma equipa, com um projeto. Prevaecem práticas carentes de comunicação dialógica, culturas de formação individualistas, de competitividade negativa, de que está ausente o trabalho em equipa. (Pacheco, 2018: 214)

Esta reelaboração da cultura profissional e pessoal dos educadores demanda uma reflexão baseada em três princípios: 1) a teoria raramente antecede a prática, por uma coerência praxeológica; 2) o isomorfismo, o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina e; 3) a transição do professor-objeto de formação para o de professor-sujeito de autoformação no contexto de uma equipa e na referência a um projeto. (Pacheco, 2018: 219). Essas bases para a construção de novas práticas educativas não são novas no sistema educativo português<sup>71</sup>, apesar de serem complexas e de terem sido implementadas de modo gradual. Na EB1 da Várzea de Sintra já lá vão cerca de 13 anos de processo de mudança. Sobretudo, faz-me crer que o projeto da Escola da Floresta Bloom teve adesão junto à comunidade de aprendizagem da EB1 da Várzea de Sintra em função dos valores de ambos os projetos estarem alinhados. Sobretudo ao que se refere à prática metodológica tendo a curiosidade da criança no centro das abordagens, mas também, na perceção do educador como sujeito da sua autoformação. Esse facto evidencia-se no depoimento da coordenadora e professora Anabela, quando perguntada a respeito da perceção das educadoras da escola e qual o retorno que ela, como coordenadora da escola, recebeu da equipa em relação ao projeto.

Anabela: Pois... eu acho que tem sido sempre bom. Todos os *feedbacks* que eu tenho ouvido são muito bons. São muito bons. Os colegas estão a gostar muito, sentem mesmo que os miúdos também estão a gostar, estão a aprender imenso. E eu acho também que permite a partilha entre nós. Porque vocês fazem atividades diferentes, um grupo faz uma coisa, outro grupo outra. E acabamos por nos juntar e (dizer) “o que vocês fizeram hoje?”, “ah, fizemos não sei o quê...”, “ah, mas isso é tão giro!” ... (*risos*) Quer dizer, parecemos miúdos a tentar (perceber): “Olha o que vocês fizeram!... ah mas tão giro...!”. E depois vemos as fotografias: “ah fizeram isso! Tão engraçado! Se calhar, para próxima vamos fazer...”.

Rafael: Ou seja, há um lugar aí também de aprendizagem... entre os professores.

Anabela: De aprendizagem... entre professores.

---

<sup>71</sup> A Escola da Ponte foi criada em 1976 e em 2018 mais de 100 escolas aderiram ao Programa Piloto de Inovação Pedagógica. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/ppip>> Acesso em 05/06/2019.

Rafael: E quem ensina nesse caso?

Anabela: A Natureza. A Natureza, sem dúvida!

Rafael: Que está aí a provocar também a aprendizagem nos adultos...

Anabela: A aprendizagem nos adultos também. E a criar maior ligação entre nós. Eu acho também a ligação que nós temos como professores e os alunos, a ligação também está mais próxima devido a escola da floresta. Nós estamos aqui num ambiente informal, não é um ambiente de sala de aula, e não sei o quê. Que apesar de o nosso projeto não ser muito formal... nós trabalhamos de forma bastante próxima, muito próxima. Mas acho que aqui eles acabam por nos ver, não só como professora mas uma amiga que está ali a partilhar e que eles, às vezes, precisam de ajudar. É tão giro! Porque eu tenho muita dificuldade de subir as rochas, né! Eles (dizem): “não professora, eu ajudo-te”. E ajudam mesmo! E passares da parte em que o professor ajuda para ser o aluno a ajudar o professor é muito importante também.

(Entrevista realizada no dia 4 de dezembro de 2018)

Para Anabela, a Natureza estava ali, num ambiente informal, a provocar aprendizagens entre os adultos e o modo como essa incomum educadora fazia isto era por meio da criação de ligações maiores entre a equipa de educadoras, e desta com as crianças. Pelo relato da professora, vemos que a prática da ajuda mútua naquela escola não se restringia aos pares. É possível que dentro da estrutura da escola já houvesse oportunidades para dissolver essa linha hierárquica entre professor/aluno para a perceção da relação educadora/educando, na qual também houvesse oportunidades de diluição das vias ensino/aprendizagem, antes do projeto. Entretanto, a professora Anabela revela-nos as camadas de trocas entre educadoras e educandos provocadas *pela* Natureza, quando os educandos passam a ajudar as educadoras. Como nos coloca Paulo Freire (2013) “que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivos, sonhos, utopias, ideais” (p.68).

Nas escolas tradicionais mantém-se o hábito de perceber as atividades ao ar livre como recreio, momento precioso para as educadoras tomarem um café e descansarem do *stress* de guiarem grandes grupos durante o dia. Essa é uma forma de valorizar apenas o trabalho como sendo algo produtivo, sendo o lazer e a distensão o lugar do vazio, do não fazer “nada”. Para Tiriba (2018) essa é uma perspetiva que continua “reproduzindo a lógica da fábrica na escola, o tempo ao ar livre não tem importância porque não é o tempo do trabalho produtivo. Não está sob o foco da pedagogia porque não é *locus* de aprendizagem escolar. Do ponto de vista da pedagogia, o espaço externo é o lugar do nada” (p. 107). Portanto, na EF Bloom onde o estar fora é predominante, o espaço externo deixa de ser o lugar do nada e passa a ser um lugar onde as educadoras transmitem aquilo que elas próprias são às crianças.

Tive a oportunidade de fazer uma pergunta às monitoras do projeto Joana Barroso, Margarida Pedrosa e Filipa Meireles relacionada à aprendizagem delas enquanto educandas/educadoras em autoformação. As respostas deram um contributo para a construção deste entendimento. À Joana, questionei-a se considerava que havia, no contexto do projeto, a aprendizagem também por parte dos adultos.

Joana: Claro, obviamente! Então, ensinar não é um processo unidirecional, não é!? É bi. É um dar e receber. Para mim, educação é dar e receber, dar e receber, dar e receber. É totalmente a troca e haja para mim habilidade, quer de uma parte, quer da outra. Do adulto ou da criança.

Rafael: Para aprender, para ensinar.  
Joana: Para aprender, para dar e receber.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Percebemos que esta é uma visão bastante alinhada com a de Freire (2013), este dar e receber como o pressuposto do ensino/aprendizagem. À Filipa, a pergunta girou em torno do como ela sente os processos de aprendizagem do adulto com a Natureza e o que é que ela considera ter aprendido ali no contexto do projeto que ela não sabia, ou não dominava antes.

Filipa: Que não sabíamos... a parte do que não sabíamos pode ser mais difícil de avaliar. Eu acho que toda a parte da resiliência que está a ser... das competências... para mim a mais flagrante. Toda. Quer a nossa na gestão das expectativas como monitores, e das situações, e das crianças... é uma surpresa nas próprias situações e até alguns professores, não todos (risos), a resiliência nem em todos se mostra assim tão notória, mas em alguns... Assim... Sei lá... todas as situações mais difíceis ou mais complexas ou com mais dificuldades de controlo, de... eu acho que todas essas são as que nos... as que fazem mais meditar, pensar e perceber que realmente foram um processo transformativo.

Rafael: E tens algum exemplo de algum evento que a resiliência ficou assim “puf”, evidente?!

Filipa: (risos) O banho daquele miúdo.<sup>72</sup> (...) Mas toda... toda a resiliência, ou seja, aquela paciência e a tranquilidade no pós banho, no esperar... que houvesse uma oportunidade para o secarmos, recuperar a temperatura, tudo... reagiu muito bem. Reagiu bastante bem. E nós acabamos por reagir bastante bem, não houve ali pânico, tirando... quer dizer, não houve ninguém aos berros, nem estávamos todos a discutir com os outros, nem coisa nenhuma, quer dizer a coisa dentro do pânico foi fluida...

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Para que tenhamos despertado ou desenvolvido a resiliência neste episódio constrangedor foi necessário termos uma comunicação adequada para não despertar nas crianças um sentimento que não queríamos que despontasse. Assim que o menino entrou na água, outras crianças o seguiram. Nós, as monitoras, precisamos também ter uma aguçada capacidade de resolução de problemas e pensamento criativo, pois de repente tínhamos várias roupas para pôr a secar e a cerca da coelheira tornou-se um excelente tendal improvisado. Estávamos ali, naquela situação, envoltos em muita confiança entre nós, de que cada um estava a reagir do melhor modo que podia. Estas, inclusive, são competências que o projeto visava desenvolver nas crianças e Filipa destacou que no contexto de floresta ela conseguiu desenvolver em si mesma tais competências. À Margarida Pedrosa perguntei como sentia a dinâmica do ensino/aprendizagem entre nós, da equipa do projeto no contexto da Natureza.

Margarida: Está a ser uma aprendizagem contínua e cheia. Muito completa.

Rafael: E o que estás a aprender?

Margarida: Bom, há aqui vários níveis. Há o nível do contacto com as crianças e a forma de lidar com elas, não é? Que é sempre uma aprendizagem contínua. E há o contacto com os adultos e dentre estes adultos temos, a própria equipa e os adultos professores, sejam professores, sejam assistentes, os adultos da comunidade escolar. Isso é uma aprendizagem, a forma de comunicar. Comunicar cada vez mais e melhor com todos os interlocutores. A equipa precisa sempre desenvolver essa competência que é a comunicação de uma forma muito, muito.... Temos que aprofundar bastante, porque como nós depois lidamos, estamos na floresta, estamos na ação com

---

<sup>72</sup> Uma criança com necessidade educativa especial que, de forma ingênua e tranquila, começou a banhar-se na ribeirinha da quintinha num momento de brincadeira com as outras crianças. Mas estava frio e o Sol estava já a se pôr.

os colegas, temos que saber, quase que ler com os olhos o que os outros estão a fazer e como é que podemos...

Rafael: Entre nós, né?!

Margarida: Sim. Entre nós líderes, o que fazer a seguir, como é que vai passar, como é que interagimos da melhor forma para estarmos em sintonia? Que é assim que deve ser. Obter o auge, que é a sintonia. E, portanto, há essa aprendizagem. Com as crianças é muito desafiante. Porque elas apresentam-nos comportamentos que ficamos sem resposta né, temos que respirar um bocadinho para dar uma resposta, a melhor resposta possível que temos dentro de nós, e de uma forma educadora. Pronto, de uma forma educativa. Para que essa resposta seja construtiva e não destrutiva, porque se nós estamos a desfazer, se não tivermos uma resposta construtiva nós estamos um pouco a desfazer aquilo que a natureza está a fazer, que é construir o ser de cada um de nós. Eu acho que todos nós estamos a aprender, não são só as crianças. Todos nós estamos na floresta para aprender.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Margarida ressalta que desenvolvemos a competência da comunicação de forma a que, se estivemos a propor desenvolver essa (e outras) competências nas crianças, então deveríamos primeiro tê-la desenvolvida em nós. A monitora, assim como a professora Anabela e o professor Quaresma, percebem que a Natureza ou a floresta fazem um trabalho de construção do ser de cada um de nós, na nossa individualidade, porém em conexão.

Para o professor da EB1 da Várzea de Sintra, António Quaresma, com a Natureza é possível aprender tudo o que está previsto no currículo nacional. Numa entrevista perguntei-lhe como via a relação da Natureza com os processos educativos, ao que respondeu:

António Quaresma: Vejo, em primeiro lugar, que a natureza está muito afastada da realidade dos processos educativos e que isso era algo que era importante ser alterado, porque há um potencial de aprendizagem na natureza enorme e que precisa de ser resgatado. Nós viemos da natureza, fazemos parte integrante da natureza e se nos afastamos dela é quase como se nos afastamos de nós próprios. Por isso é algo que, as escolas, os espaços educativos deveriam conseguir, como eu dizia há pouco, resgatar. Na natureza nós podemos aprender tudo. Podemos aprender tudo. Podemos aprender a relação com os outros, a relação com o que nos rodeia, o respeito pelo que nos rodeia. A capacidade de observação por aquilo que nós vemos. Podemos aprender a... a aprender a usufruir e a sentir verdadeiramente, a estar nos locais. E podemos aprender tudo aquilo que se pensa que a escola tem de fazer, que são os conteúdos curriculares e essas coisas. Está tudo. Tudo.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Portanto, as diferentes dimensões do ser humano podem ser desenvolvidas num contacto mais direto e cotidiano com a Natureza, com as florestas, praias, montanhas, desertos, rios, lagos, ambientes ao ar livre. Um dos pontos principais para que a escola da Várzea lograsse êxito na sua transformação foi o investimento da equipa numa formação prática e profissional combinada com uma formação humana - o resultado foi o binómio “professoras-educadoras” (Pacheco, 2018: 222) e a adoção da abordagem de metodologia de trabalho de projetos. Esta metodologia provocou que as educadoras se colocassem permanentemente no lugar de aprendizes, uma vez que o percurso educativo da criança é posto pela curiosidade dela; então, para acompanhar, as educadoras precisam, muitas das vezes, aprender sobre coisas que elas não dominam, ou se quer fazem ideia. Essa porosidade, característica das educadoras daquela escola, permitiu, de certa forma, que elas pudessem perceber também a Natureza como educadora, ou como alguém que nos ensina algo ou que nos provoca a aprender algo com ela.

Frequentemente, a equipa da Escola da Floresta Bloom se reunia, presencialmente ou em vídeo-chamadas, para alinhar questões como estas, avaliar o que estávamos a fazer e, também, para planear sessões melhores para dali em diante, incrementando a nossa prática formativa. Este era um momento entre nós de autoformação, como preconiza o professor José Pacheco (2018). Portanto, a prática educativa do educador em autoformação é fortemente potencializada quando crianças e adultos convivem na e com a Natureza em contexto pedagógico e educativo. Tanto as crianças que, naturalmente estavam ali para “aprender”, quanto os adultos que estariam ali para “ensinar”, diante do ambiente restaurador e fascinante da natureza relataram vivências de aprendizagem e pontos convergentes com os seus processos formativos. Para a coordenadora da EB1 da Várzea, a Natureza ensinou a ver melhor, não necessariamente o sentido da visão mas o estado de observação, o controle da ansiedade e a percepção do imenso-mínimo.

Rafael: E uma pergunta que eu tenho feito para todos: o que é que a Anabela aprende com a Natureza?

Anabela: Opá, tanta coisa! Tenho aprendido tanta coisa! Mas olha, eu acho que tenho aprendido a ver melhor (risos). Porque na nossa vida de *stress* acabamos por não observar, por não ver como deve ser. Eu acho que tenho adorado ver as plantinhas, ver o cogumelo minúsculo ali no meio...

Rafael: Várias cores.

Anabela: Como ele consegue... várias cores... como ele consegue nascer ali no meio, se calhar, de tantas atrocidades, não é?! E também se nós pensarmos que, se calhar, comparar com a nossa vida. Nós, às vezes só vemos o lado negativo: “Ah! Porque acontece isto... porque acontece aquilo...”. Não! Tal como o cogumelo que nasce ali, nós também temos que lutar e...

Rafael. Tanta resiliência para resistir àquele ambiente.

Anabela: Exatamente, é tão frágil, não é?!

Rafael: E o que é que a Natureza ensina à Anabela?

Anabela: O que a Natureza me ensina? Ensina a respeitá-la, a respeitá-la... a aprender com ela. Aprender... a relacionar-me com ela, aquela parte do jogo de abraçar a árvore foi muito...

Rafael: Foi... foi...

Anabela: Os sentimentos. Eu acho que a Natureza ensina-me a despertar mais os meus sentimentos, porque eu sou muito sensível. Mas, eu acho que acaba por me ajudar a ser mais sensível... A largar o *stress* e sentir essa paz, essa... Portanto, a natureza também me ensina a acalmar, a ter paz...

Rafael: Acho que por aí...

Anabela: Muito bem. Muito bom.

(Entrevista realizada no dia 4 de dezembro de 2018)

A Natureza, segundo Anabela, ensinou-a a aprender, mas não só, ensinou-a sobre os seus sentimentos, sobre acalmar-se e sentir paz. A observação de Anabela sobre a resiliência de um cogumelo ao crescer no meio da ausência de luz, ao frio e a analogia que ela faz com o facto de estarmos sempre a reclamar das coisas, pode ser lido, de certa forma, como a ressonância e reverberação das “imagens da totalidade” às quais se refere Piorski (2016: 27). Esta relação com a Natureza impacta nas práticas educativas das educadoras daquela escola. Para Margarida Pedrosa, a Natureza ensinou-a a ser paciente e despertou-lhe gratidão pela existência.

Rafael: O que é que aprendes com a natureza?

Margarida: (risos)

Rafael: Ou melhor, o que é que ela te ensina sem... voluntariamente?

Margarida: Ah... Ela ensina-me a ser paciente. A estar grata por existir, portanto... e por poder usufruir da beleza. E dá-me ligação, dá-me razão de viver. Ligação. Sinto-me conectada e com

vontade de ser genuína como ela própria, é como se fosse fazer um bocadinho de espelho. Ela é genuína e, portanto, eu sinto que também posso ser.

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Para Mónica Franco, educadora experiente no contexto ao ar livre, o elenco de coisas que aprendeu com a Natureza extrapola as demandas do currículo nacional português.

Rafael: O que tens aprendido com a Natureza neste projeto? As coisas que podes elencar que tens aprendido.

Mónica: Entregar-me, aceitação, as intempéries, ou construir coisas que vão com a água, e com os ventos... aprender a deixar ir, que é tão difícil né, não agarrar... E nós nas brincadeiras, quando começamos a fazer as primeiras coisas, fazíamos só pelas estações, as celebrações dos equinócios e dos solstícios. Os primeiros passeios que fazíamos com as famílias eram só quatro vezes ao ano, à época dos solstícios e equinócios. Porque queríamos também que se visse, que se aceitasse as diferenças...

Rafael: As transições...

Mónica: As transições... e mais do que explicar “esta árvore depois no inverno, blá, blá, blá...” vais sentir e ver. Mas eu acho que essa... tu dares... tu perceberes que o tempo pára, não sei, há um tempo que não tem tempo. Um estar, só. Um ser ali naquele momento sem... acho eu que é uma das poucas coisas, quando estás concentrada a ler um livro, estás a ler um livro e estás na história, está bem, mas estás a ser entretido... não sei, não sei explicar... Tu estás na natureza, podes estar tanto tempo sem saber do tempo, não é? E tão presente ali sem nada que te distraia, que acho que é um dos poucos sítios onde isso acontece. Acho eu. Há quem faça surf, mas é na natureza, percebes?

Filipa: Claro, claro, claro... nos desportos radicais... mas é sempre na natureza.

Mónica: Podes ter isso num filme, podes ter isso num livro, mas a história não é tua. Tu estás a refletir emoções daquilo e a vibrar com aquilo que estás a ler ou a ver, não é?

Filipa: Sim, mas os relatos são sempre da vivência da tua experiência assim ou assado, pode ter este elemento ou aquele humano, mas a base, a essência enquanto final, é a natureza...

Mónica: A perfeição, a beleza, não é?!

(Entrevista realizada no dia 6 de dezembro de 2018)

Posto isto, percebemos mais uma vez a potencialidade de termos a consciência do “espaço-tempo imenso-mínimo”, de modo a que, na companhia da Natureza passamos, segundo Mónica, tanto tempo sem saber do tempo. Este estado contemplativo num ambiente restaurador, criador de distensionamentos cognitivos como afirma Louv (2014) produz o efeito de concentração não apenas nas partes, mas no todo; na “perfeição” e na “beleza”. Mónica afirma que estar “presente ali sem nada que te distraia”, ainda que haja uma infinidade de estímulos que ativam os nossos sentidos e clamam pela nossa atenção, sentimos que estamos concentrados em algo ou, idilicamente, em nós mesmos. Essa ligação que nos provoca a sermos genuínos connosco, com os nossos pares, é uma resposta reflexiva ao efeito de espelhamento, como afirmou Margarida Pedrosa, e liga-se diretamente a um dos 14 sentidos relatados por Clifford (2018) anteriormente. Mónica contou-me ainda que a Natureza nos ensina muitas coisas só pelo facto de estarmos fora. Ao ser questionada, de outro modo, a respeito do que a Natureza lhe ensinou, ela detalha aspetos da sua infância que a levaram a buscar este modo de vida dedicado a essa abordagem metodológica.

Mónica: Olha, quando eu estava a dizer que começamos por aquela questão, não é? De contacto direto, de experiência direta, porque a nossa base, da nossa infância, está na experiência direta, e temos marcados vários momentos eu e a Magda (cofundadora do Movimento Bloom) que nós vivemos e do que aprendemos, porque caímos, porque nos picamos em silvas, porque brincamos numa casa abandonada e nos picávamos imenso e arranjávamos estratégias de lá ir sem nos

picar. E tudo o que nós fomos aprendendo por estarmos cá fora, sem consciência do que aprendíamos, porque éramos crianças, sem a consciência... Por ter consciência daquilo que nós aprendemos, sem ter consciência daquilo que estávamos aprendendo pela vivência que temos, e a resiliência que criamos uma data de situações, nós estamos conscientes, mais tarde enquanto adultos, que a natureza nos ensina imensas coisas. Pelo facto de estarmos cá fora aprendemos muito. E depois já, enquanto adultos, que é que queremos ensinar? Nós queremos ensinar conteúdos e passar informações aos miúdos, percebemos que, também pela experiência direta e pelo brincar, pela ligação emocional da brincadeira, os conceitos não ficam aqui (apontando para a cabeça), estás a perceber? Não ficam na cabeça, ficam cá dentro no coração, na alma, não sei, em outra zona, mas não ficam cá e não voam com o vento, ficam mesmo gravados. Aquelas experiências do Joseph (Cornell), da câmara e isso... as pessoas realmente acham que “ah, tirar uma fotografia”... e a potência que aquilo tem porque que qualquer dia que queiras pensar na fotografia tu tens a fotografia, tens uma memória que foi registada com uma questão visual, mas que tá gravada dentro de ti. Essa fotografia está lá dentro. (...) na brincadeira vale a tua curiosidade para além da tua criatividade. A curiosidade... onde está a tua curiosidade é onde está o teu interesse, onde tu vais querer saber, onde tu vais guardar, é onde tu vais explorar e onde está todas as matérias, não é?

(Entrevista realizada no dia 4 de dezembro de 2018)

A curiosidade está naquilo que a criança (e o adulto) quer aprender, que a atrai. Estes pontos focais de atenção são os disparadores para a elaboração de projetos interdisciplinares que contemplem toda a gama de habilidades e competências exigidas para os jovens e as crianças à saída da educação básica e secundária.

Como forma de organizar as análises para este último capítulo recorri a uma divisão de modo a destacar aqueles episódios que revelavam o quanto as práticas educativas na/para/com/pela Natureza estão baseadas no afeto, no contato direto entre educador/educando com a Natureza. Foi possível alcançar diversas camadas na leitura das imagens produzidas pelas crianças com a utilização dos materiais naturais. O sentimento de intimidade e proximidade entre sujeitos sociais de uma mesma comunidade escolar foi exposto de forma direta, ainda que permitisse aberturas para a leitura de metáforas do “pensamento visual” (Staccioli, 2011) das crianças. Num segundo momento, organizei algumas das respostas dadas por crianças e adultos às questões-síntese do trabalho “o que é que aprendeste com a Natureza?” e “o que é que a Natureza te ensinou?”. As respostas das crianças às perguntas feitas por adultos em contextos escolares, provocam uma postura de buscar a resposta ideal, expectável, que agrada ao adulto, desviando as crianças de uma certa espontaneidade. Mas ainda assim, deste modo, pude destacar as respostas não tão protocolares, dadas em momentos de reflexão ou alegria, às questões acima citadas. Aos adultos fiz as mesmas perguntas e pudemos perceber um alinhamento entre as percepções das educadoras entrevistadas. Em síntese, para elas, com e pela Natureza pode aprender-se uma série de coisas, quase tudo o que há para aprender dentro do que é pressuposto pelo currículo nacional. Não obstante, para que se dê essa ligação um elemento é fundamental: a curiosidade.



## Considerações finais

Esta investigação de natureza exploratória dedicou-se a perceber quais as potencialidades evidenciadas quando crianças e adultos se encontram em interação com a Natureza num contexto educativo. Foram realizadas entrevistas, diálogos e tomadas notas no campo. O objetivo das entrevistas foi de buscar perceber o que as crianças e os adultos estavam a sentir e a aprender, o que todos estavam a desenvolver naquele instante de contacto com a Natureza. Deste modo, não fazia muito sentido levá-las para uma sala fechada ou algum outro ambiente onde pudesse este investigador estar no controle das ansiedades. As descrições e observações anotadas no diário de campo compuseram o corpo deste trabalho. No final de cada sessão do projeto da EF Bloom, as monitoras faziam um relatório composto pelo plano de trabalho e pelo que tinha sido realizado no dia. Como ferramenta para uma revisão detalhada utilizávamos as fotos e vídeos que fazíamos durante a sessão para, em seguida, realizarmos uma avaliação de cada criança individualmente. Esta prática contribuiu muito para que fosse possível fazer uma expansão das notas de campo e, a partir daí, juntar as peças deste quebra-cabeças e dar corpo a esta dissertação. Em síntese, o trabalho proposto no projeto da EF Bloom não foi apenas no sentido de atuar *com* a Natureza e *para* ela apenas, como se nossas ações fossem generosas e salvadoras. Foi sim, de refletir, para além das preposições *na/para/com*, analisando como as práticas educativas desencadeadas *pela* Natureza também fazem a ponte entre a escola e a floresta.

Não será necessário que episódios tais como os ocorridos em Pedrógão Grande e Monchique<sup>73</sup>, na Amazónia<sup>74</sup> e o óleo no nordeste brasileiro<sup>75</sup> se repitam para que se reacenda o debate sobre a

---

<sup>73</sup> Esta pesquisa teve início exatos 4 meses após os incêndios de grandes proporções deflagrados a 17 de junho de 2017 nas florestas do concelho de Pedrógão Grande, no distrito de Leiria, em Portugal. As chamas alastraram-se aos concelhos vizinhos de Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Ansião (distrito de Leiria); ao concelho da Sertã (distrito de Castelo Branco); ao concelho de Pampilhosa da Serra e de Penela (distrito de Coimbra) fazendo centenas de vítimas fatais. No mesmo dia outro incêndio de grandes proporções ocorreu no concelho de Góis, distrito de Coimbra, alastrando-se aos concelhos de Pampilhosa da Serra e de Arganil. Apenas três dias depois, no dia 20 de junho de 2017 uma das frentes de fogo do incêndio de Pedrógão Grande juntou-se ao incêndio de Góis, formando uma área ardida contígua. O desastre foi o maior incêndio florestal em Portugal, o mais mortífero da história do país e o 11.º mais mortífero a nível mundial desde 1900. Em outubro do mesmo ano o norte português ardia sem fronteiras alastrando-se com a ajuda do furacão Ophelia para a Galiza, na Espanha. Ao todo, em 2017, foram mais de 442.000 hectares de área ardida em Portugal. No ano seguinte, em agosto de 2018, foi a vez de Monchique, ao sul do país, arder por uma semana intensa. Esta investigação com crianças na natureza estava a ser construída enquanto as florestas portuguesas ardiam de norte a sul.

<sup>74</sup> A parte final deste trabalho foi escrita e revista enquanto uma vasta área (30.000 quilômetros quadrados) de floresta Amazônica era palco de uma série de incêndios organizados por agricultores e grileiros de terras entre 16 de agosto (dia que ficou conhecido como “o dia do fogo”) e 31 de agosto de 2019. A Amazônia avança por nove países da América do Sul: Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Guiana Francesa e Suriname, chegando a 5,5 milhões de quilômetros quadrados. No Brasil ela ocupa 59% do território nacional, englobando nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Pará, Tocantins e parte do Maranhão. Até o fechamento deste trabalho, em setembro de 2019, a Amazônia continuava a arder.

<sup>75</sup> No dia 30 de agosto de 2019 foram registradas simultaneamente manchas de petróleo em diversas praias do vasto litoral nordestino brasileiro. Até agora, dia 30 de outubro de 2019, não se sabia a responsabilidade do episódio que atingiu 9 estados, 88 municípios e 280 localidades, representando o maior desastre ambiental da costa brasileira.

importância de perceber o potencial educativo das florestas e da Natureza, para além das explorações económicas e das limitações da Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. O assunto urge, ainda que em Portugal não haja uma política que contemple o currículo escolar com atividades nas florestas. Políticas educativas que implementem programas de educação *na/para/com e pela Natureza* em todas as escolas, que sejam a longo prazo para um mesmo grupo e não uma única visita; que ressaltem competências e habilidades como autoestima, autoconfiança, autorregulação, múltiplas inteligências como emocional, social, física, intelectual, espiritual, comunicacional, musical, estética; que tenham o foco na criança ou jovem aprendiz de forma holística, realizados por profissionais certificados.

O desafio na constituição deste trabalho, a princípio, era o de investigar como uma floresta pública portuguesa poderia vir a ser “escola”, onde as crianças e os adultos pudessem desenvolver habilidades e competências dentro de um programa de práticas educativas *na/para/com e pela Natureza*. Um outro desafio maior, talvez para um outro trabalho, será o de perceber o conceito da floresta portuguesa como educadora, como sujeito, tal como nos países da comunidade andina da América Latina. Porém, esta perspectiva afasta-se dos decisores públicos tendo em vista que 98% da área florestada em Portugal pertencem a privados (Louro, 2016). Caberá, portanto, aos proprietários das terras a participação nos debates sobre uso da terra e exploração ecológica pelas vias da ética ambiental ou da estética natural (Varandas, 2012).

No primeiro capítulo deste trabalho buscou-se trazer os referenciais teóricos que pudessem contribuir para a construção da Natureza como um sujeito. Deste modo, ao percebê-la como sujeito e não apenas como um lugar ou um ambiente passivo onde se atua *na e para*, foi possível levantar a ideia de Educação *pela e com* a Natureza. Para dar suporte a estas construções, a tese do desemparedamento da infância trazida pela educadora ambientalista Lea Tiriba (2018) foi de suma importância, pois representou um alicerce para apoiarmos a discussão sobre o conceito de Floresta-Escola e as práticas educativas em contexto de floresta. Como exposto no item *A educação pela Natureza*, é preciso entender o “papel das várias funções da floresta na vida atual e futura da sociedade portuguesa” (ABAE, 2018: 8), mas não especifica e nem garante, por exemplo, como estes lugares podem ser praticados com ações educativas permanentes, que não se resumam a uma visita de estudos, que não seja algo eventual, exótico ou apenas recreativo. Muitos portugueses reconhecem que agem muito aquém do que deveriam para proteção e manutenção do ambiente (Almeida, 2004: 2); por isso, programas educativos que promovam práticas desemparedadas *na/para/com e pela Natureza* precisam ganhar espaço, de maneira a despertar uma pro-atividade na população para este sentido.

A produção académica sobre o tema ainda não é densa e extensa o bastante para contemplar a ampla gama de matizes que compõem este cenário. Desta forma, a academia carece de investigações no sentido de buscar perceber as *nuances* das práticas educativas *na e para* a Natureza; *com* a Natureza; e *pela* Natureza. Não só as pesquisas sobre as práticas das educadoras para com as crianças, mas também as formas, os meios e os métodos que a academia utiliza para pesquisar *com* crianças *na* natureza. Com

tantas iniciativas mapeadas em diversas zonas de Portugal, e apresentadas neste trabalho, que utilizam abordagens heterogêneas de acordo com o seu ecossistema, geografia e contexto social, poderá vir a ser um importante contributo para educadoras, escolas e famílias que a academia aborde o tema nas suas diferentes camadas.

No segundo capítulo deste trabalho, o esforço decorreu no sentido de caracterizar o terreno da pesquisa e, para isso, apresentei os modos de funcionamento da Escola Básica da Várzea de Sintra e do projeto da Escola da Floresta Bloom. Os desafios éticos de realizar uma pesquisa com crianças permitiram trazer o debate sobre as autorias e as autorizações das crianças para atuarem como participantes ativas da construção do conhecimento. A prática educativa *na/para/com* e pela Natureza faz ebulir uma profusão de afetos, aproximações e estreitamento de relações entre as crianças e seus pares; entre elas e nós, adultos; e entre nós humanos e a Natureza, trazendo a noção de família (biótica) como o pequeno Duarte afirmou. Estas questões fizeram a ponte para a elaboração da questão: o que é pesquisar *com* crianças *na* natureza?

Buscou-se responder à questão acima trabalhando alguns pontos de cariz praxeológico. Há uma idiossincrasia entre pesquisar *com* crianças e pesquisar *com* crianças *na* natureza, pelo facto de que o desenvolvimento destes sujeitos de cultura, se dá na relação com outras crianças, adultos e com a Natureza. É preciso sujar-se, rebolar a ladeira, molhar-se, tocar em minhocas, insetos, observar aves, fazer silêncio. É preciso ser e demonstrar estar curioso e interessado em cada bolota, musgo ou folha que nos mostram, portanto, é preciso estar poroso aos afetos duradouros. É diferente pesquisar *com* crianças *na* natureza, na medida em que, a meio de uma entrevista uma abelha nos rouba o foco (do pesquisador e da criança), um lagarto leva para longe o seu entrevistado, situações que fazem deste contexto único. Estar com crianças a pesquisar *na* (e *a*) natureza é brincar enquanto se investiga, e também, como já expus no final do segundo capítulo e vale a pena retomar aqui: é dobrar o espaço-tempo do corpo na busca de um adulto menos adulto, é descortinar o adulto cartesiano em busca da criança sistémica, é brincar para aprender, investigar para ensinar e vivenciar para brincar, ao mesmo tempo. É ensinar-aprender pelos sentidos de modo que a investigação, muitas das vezes, se resume em interação. Deste modo, faz-me total sentido desemparedar a educação de infância em busca de práticas educativas que façam pontes entre o fora e o dentro, que ofereçam estímulos para desenvolver tanto as competências socioemocionais, bem como as capacidades exigidas pelo currículo nacional.

O terceiro capítulo, dedicado às *Potencialidades das Práticas Educativas na/para/com/pela Natureza*, analisa dados gerados pelo campo organizados em três eixos. Estes eixos não foram elaborados previamente como hipóteses, eles surgiram a partir da análise das observações. As práticas educativas *na/para/com/pela* Natureza convocam todos os sentidos, a visão, de modo mais evidente, o olfato, a audição, o tacto, o paladar e é, ao mesmo tempo, holística e sistémica, pois evoca uma identificação simbiótica com o todo. Portanto, o primeiro eixo construído foi a *Educação dos/pelos sentidos*, onde busquei percorrer os meandros das potencialidades que a Natureza revela para a compreensão, não apenas dos sentidos fisiológicos do corpo, mas também dos sentidos que carregam a

aprendizagem ao ar livre e dos caminhos que a Floresta-Escola está a percorrer. Como segundo eixo analisado, vimos também as *práticas educativas como ponte entre a floresta e a escola*. A característica da EF Bloom permitiu-nos perceber que há diversas potencialidades quando as crianças se deslocam da escola até um parque natural e, também, quando dentro dos muros de uma escola, que possui uma grande área exterior, é possível dinamizar práticas utilizando as abordagens da Floresta-Escola. Entretanto, como afirmou a monitora Joana Barroso, quem faz esta ponte é a educadora, mas não só, pois as crianças estão inseridas também nesta construção. Por fim, o último eixo construído e abordado foi a respeito das *práticas inclusivas na natureza*, onde procurei trabalhar brevemente o tema da inclusão/integração educativa, por meio da observação de três casos em que crianças com necessidades educativas especiais interagiram na e com a floresta.

Recupero aqui a imagem do Rares, uma criança com uma rara deficiência que, a determinado momento do projeto, se pôs a guiar a coordenadora da escola às cegas pela floresta. Uma metáfora poderosa a dizer-nos que todos nós precisamos de cuidados especiais, ainda que adultos, coordenadoras, educadoras. Aquele jogo de “descobrir a sua árvore” trouxe ao Rares a certeza prática de que ele tem a competência para ajudar aquela que o ajuda no seu percurso escolar. Portanto, está na interação entre as crianças (com ou sem deficiências) e seus pares, entre as crianças e os adultos e, destes com a Natureza a potencialidade das práticas educativas em ambientes naturais. As práticas educativas na/prá/com/pela Natureza colaboram para uma educação inclusiva e integradora. Observar a interação entre as crianças, delas com as árvores, com os insetos, com os desafios dos trilhos, ajudou-me a perceber como estas práticas promovem a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.

Por fim, no capítulo 4 - *A criança, o adulto e a Natureza*, pretendi estabelecer as relações entre estes sujeitos referidos em contexto educativo. Para descrever estas relações, onde foram revelados os afetos entre os participantes do projeto, recorri a um exercício de leitura de um conjunto de trabalhos estéticos que compuseram metáforas visuais sobre a experiência na Floresta-Escola. Foi por meio deste exercício que percebi que estava a entrar no mundo social das crianças, e que eu figurava, na expressão daqueles sujeitos sociais, como um par na relação ensino-aprendizagem, quando me percebi um adulto menos adulto. Na segunda parte deste capítulo investi nas análises e reflexões em torno das perguntas surgidas no campo e dirigidas a crianças e adultos: o que é que a Natureza te ensina? E o que é que tu aprendes com a Natureza?

Ainda que eu não tenha respondido de forma objetiva, ao que eu aprendi com a Natureza ou ao que ela me teria ensinado, acredito que o percurso narrativo desta dissertação, organizada com contornos literários, levanta algumas pistas. Aprendi sobre afetos, aprendi a adentrar-me no mundo social das crianças e elas ensinaram-me a pulsar, a contrair e a expandir as atenções, o espaço-tempo. Posso dizer que me aproximei intimamente daquilo que cada um me disse ter aprendido, e que a Natureza me ensinou cada coisa que pudemos ler que os participantes desta pesquisa afirmaram ter-lhes ela ensinado.

A expectativa, com este trabalho, é a de que este possa contribuir para o campo, trazendo uma percepção mais alargada das potencialidades da Natureza em contextos educativos, escolares, académicos

e sociais. As análises aqui propostas elucidam como as práticas educativas na/para/com e pela Natureza transbordam a relação ensino-aprendizagem, permitindo uma educação inclusiva, convocando as crianças para uma reconexão com a Natureza e promovendo competências socioemocionais que, o meu ver, estão distantes de serem desenvolvidas com plenitude em ambientes emparedados e cimentados. O centro urbano com prédios altos e muita iluminação pública cerceou os humanos que aí vivem de um horizonte, tolhendo-os de projetarem ou sentirem a força do ciclo solar e lunar e, sobretudo, ofuscou-lhes o brilho das estrelas, de modo que raramente podemos refletir, de modo espontâneo, sobre a nossa pequenez no universo. A ausência de árvores que não sejam ornamentais, o afastamento do viveiro de aves e insetos em nome de uma salubridade urbana, faz do aparecimento de uma borboleta um evento raro numa praça de uma metrópole. Portanto, alinho com Tiriba (2018) quando nos convoca para redesenhar os caminhos do conhecer, respeitar os desejos do corpo, ensinar-aprender a democracia, reconectarmo-nos com a Natureza e dizer não ao consumismo e ao desperdício. Princípios estes basilares para uma educação desemparedada e, sobretudo, necessários às boas práticas educativas na/pra/com/pela Natureza.

Não poderia fechar esse trabalho sem mencionar o fato de que muitos episódios, personagens e histórias vividas nas 200 horas de trabalho de campo não puderam ser trazidos para esta dissertação. Ficou de fora um grande material que terá lugar, quem sabe, noutros contextos da minha trajetória acadêmica. Aqui encerra-se o ciclo da travessia de um mestrado, mas não se encerra a reflexão. Esta pesquisa foi permeada porosamente pela coexistência de múltiplos papéis num mesmo ator - fui educador, monitor, pesquisador, brincante, aprendiz. Aprendi com as crianças e com a Natureza. A escuta atenta ao que as crianças ofereciam deu-se muito em circunstâncias do constructo de relações de afeto, nas tensões das dinâmicas de campo... e as expansões das notas de campo reúnem, em certa medida, estas evidências.

Por fim, elegi a última nota do meu diário para encerrar este trabalho, ela está no desfecho do meu diário de campo e representa uma síntese poética de todas as potencialidades que se podem manifestar numa situação de práticas educativas na natureza. No último dia em que participei do projeto e, portanto, estive em campo para esta pesquisa, deu-se uma sequência de factos esdrúxulos, exigindo-nos, às monitoras, uma alta dose de resiliência, somados à carga emotiva de afetos entre despedidas, abraços e lágrimas, que representam uma síntese idílica e literária para este desfecho. O texto do diário, apresentado abaixo, está repleto de metáforas. Metáforas sobre renovações de ciclo, sobre o fluxo das águas, sobre o fogo, sobre o masculino e o feminino.

Recorrer às notas do diário etnográfico para o encerramento deste trabalho é recorrer à metalinguagem usada pelo Francisco (Foto 4.3) quando se coloca dentro de seu próprio desenho e eu, assim, coloco-me dentro do meu próprio texto para, desta forma, lançar uma última questão: por que não semear uma produção científica e colher uma produção literária?

Sintra, 16 de dezembro de 2018.  
Notas sobre a minha última sessão na Escola da Floresta Bloom.

Antes de recebermos os miúdos fomos lá acima, ao campo de base, para verificar as condições do espaço pois estava a ventar bastante e fortemente. Decidimos não ir para a floresta em função dos riscos gerados pela força do vento. Brincamos de lobo e cordeiro para despertar o entusiasmo. Guilherme chegou com um saco de bolotas e mostrou-nos. Disse-nos que foram as bolotas que ele tinha coletado durante as sessões. Quando abrimos o pacote as bolotas estavam germinadas! Então, aproveitamos a ocasião e conversamos sobre as bolotas bebés, o processo de produção das plantas e a passagem do tempo. Guilherme ficou entusiasmado com a situação, afinal ele tinha bolotas germinadas suficientes para que cada um dos colegas pudesse produzir uma muda e plantar uma árvore de carvalho. Ele também ajudou muito para que organizássemos o espaço para a sessão, levando algumas pedras para colocar sobre a lona no chão para que ela não voasse com o vento. Para não ficarmos o tempo todo dentro da sala da casa, propusemos produzir as lanternas lá fora. Então esticamos a lona na relva para nos sentarmos e assim começámos. Distribuímos os materiais e, no momento em que iríamos começar, um sinal de caos se apresentou. Eu estava a orientá-los no processo de confeção das lanternas, enquanto as colegas preparavam o salão para a cerimónia, quando começou a chover. Perguntei à Mónica se seria possível entrarmos para produzirmos as velas lá, ela diz-me para esperar um bocadinho, sem mais detalhes. Então, segundos depois, Mónica veio ao pé do meu ouvido e contou-me baixinho que tínhamos um alagamento na casa de banho e que o ideal seria eu manter todos ali por algum tempo, e concentrados, até que elas controlassem a situação. Duas das sanitas da casa de banho estavam entupidas e a água não parava de correr no autoclismo. Filipa e Mónica ficaram com a missão de escoar a água com a ajuda do senhor António e da Vanessa, funcionários da quintinha. No meio disso, acabou a energia do lugar e, no escuro, partiram-se três copinhos de vidro que estavam destinados a produzir as lanternas das crianças. Entretanto, havia uns copinhos reservas e nenhuma criança ficou sem. Se isso não constituir uma prova de resiliência, estou longe de perceber o que resiliência significa, então. Mas tudo se controlou e a energia, por incrível que pareça foi retomada ainda a tempo de seguirmos com a sessão. A luz voltou, a água escoou, a chuva parou, as lanterninhas ficaram prontas, o fogo na salamandra aquecia-nos, então começamos a cerimónia das velas. Tudo num tempo imenso-mínimo de 15 minutos.

O final foi um momento de muitas despedidas. Alicia disse que vai sentir a minha falta e a partir de então ficou sempre ao pé de mim. Depois foram chegando Maria Inês, Inês e Kora para manifestarem o seu afeto e carinho. Alicia insistiu em saber por que é que eu tinha que ir. Eu disse-lhe que teria uma filha e que ela vai querer estar perto de mim, perguntei se ela não gostava de estar perto do pai, ela respondeu que sim, mas que ele trabalhava muito e ela ficava mais com a avó. Aí, senti uma pontada de tristeza no assunto e começamos a falar de outras coisas. Imaginei um dia a minha filha a falar de mim com aqueles olhos mareados. Aprendi ali uma lição sobre como ser pai e a necessidade de ser e estar presente.

Já ao pé da porta do autocarro, Lara abraçou-me com os olhos cheios de lágrimas num choro profundo. Fiquei bastante surpreso. Perguntei-lhe o que houve e ela disse-me “é que não te vou ver”. Este gesto deixou-me profundamente emocionado e tocado. Ali chorei. Ela estava de facto sentida com as férias de final de ano e com a minha partida. Antes de partirem, entrei no autocarro para me despedir de todos e chegamos à conclusão que tudo tem o seu ciclo, tem começo, meio e fim. E que, tal como eles não iriam ficar na escola para sempre, eu também precisava de terminar o meu “trabalho de escola”. Portanto, acordamos que não seria um adeus, mas sim, um até já.

## Referências bibliográficas

ABAE (2018) *Notícias TerraAzul Ano 18 N°35* Edição Especial Eco-Escolas Janeiro 2018. Acesso em 23/06/2018. Disponível em <[https://abae.pt/wp-content/uploads/2018/02/TA\\_EE\\_Sem2018\\_final.pdf](https://abae.pt/wp-content/uploads/2018/02/TA_EE_Sem2018_final.pdf)>.

Abrantes, Pedro (2003) *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas da escolaridade*, Lisboa, Celta Editora.

Almeida, João Ferreira de (org.) (2000) *Os Portugueses e o Ambiente: I Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta Editora.

Almeida, João Ferreira de (org.) (2004) *Os Portugueses e o Ambiente: II Inquérito Nacional às Representações e Práticas dos Portugueses sobre o Ambiente*, Oeiras, Celta Editora.

Alves, José, Sara Carvalho, Pablo A. Meira-Carrea e Ulisses Miranda Azeiteiro (2003) “Diagnóstico sobre Equipamentos para a Educação Ambiental no Distrito de Lisboa. Aspetos Biofísicos e Socioculturais nos Projetos Educativos” em *Captar ciência e ambiente para todos*, 4, 1 pp 72-91 Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2831/1/Diagn%C3%B3stico%20sobre%20Equipamentos%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Alves, Rubem (2018) *Conversando sobre Educação: Por uma educação Sensível*, Raquel Alves (org.), Paço de Arcos, Edições Mahatma.

Barros, Maria Isabel Amando de (2018) *Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, Rio de Janeiro, Criança e Natureza e Alana.

Beck, Ulrich (2015) *Sociedade de risco mundial: em busca da segurança perdida*, Lisboa, Edições 70.

Bento, Gabriela (2015) “Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade” em *Investigar em Educação - II a Série, Número 4*, Minho, Universidade do Minho. Acesso em 19/03/2019. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/103/102>>.

Bettencourt, Ana Maria e Manuel Carvalho Gomes (2014) *Nos trilhos dos Açores Educação para a Cidadania*, Lisboa, Tinta da China Edições.

Bilton, Helen; Gabriela Bento e Gisela Dias (2017) *Brincar ao Ar Livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*, Porto, Porto Editora.

Blackwell, Sara (2015) *Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children’s Resilience, Confidence and Wellbeing*. Acesso em 30/04/2018. Disponível em <<https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>>.

Borba, Angela Meyer (2005) *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Orientador: Cecília Maria Aldigueri Goulart, Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense - UFF, Faculdade de Educação.

Canário, Rui (2005) *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*, Porto, Porto Editora.

Capra, Fritjof (2000) “Ecoalfabetização: Uma abordagem de sistemas à educação”, *Ecoalfabetização: preparando o terreno*, Berkeley, Editora Margo Crabtree.

Capra, Fritjof et al (2006) *Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*, São Paulo, Cultrix.

Carvalho, Levindo Diniz (2013) *Educação (em tempo) integral da infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Faculdade de Educação, UFMG.

Certeau, Michel (1980) *A Invenção do Cotidiano*, Petrópolis, Editora Vozes.

Christensen, Pia e Alison James (2005) “Diversidade e Comunidade na Infância: Algumas Perspectivas Metodológicas” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*, Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Christensen, Pia e Alison James (orgs.) (2005) *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*, Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. p. XIV.

Clifford, Amos (2018) *O Guia dos Banhos de Floresta*, Alfragide, Lua de Papel.

Cornell, Joseph (1997) *A Alegria de Aprender com a Natureza*, São Paulo, Editora Melhoramentos.

Cornell, Joseph (2008) *Vivências com a Natureza: guia de atividades para pais e educadores*, São Paulo, Editora Aquariana/Ground.

Corsaro, William A. e Luisa Molinari (2005) “Entrando e Observando nos Mundos das Crianças: uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância na Itália” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*, Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Costa, Simone André (2015) *Projeto Globetrotter: escolas e comunidades alternativas no mundo*, Lisboa, Chiado Editora.

Curado, Maria Fernanda de Souza (2015) *A percepção dos professores relativamente ao impacto das AEC, na vida e desenvolvimento das escolas: um estudo do município de Vila Nova de Gaia*, Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Vila Nova de Gaia, Escola Superior de Gestão, Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, ISLA.

Davis, John; Nick Watson e Sarah Cunningham-Burley (2005) “Aprendendo as Vidas de Crianças com Deficiências: Desenvolvendo uma Abordagem Reflexiva” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*, Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Delicado, Ana e Maria Eduarda Gonçalves (2007) “Os portugueses e os novos riscos: resultados de um inquérito”, *Análise Social*, vol. XLII (184), pp. 687-718. Acesso em: 22/05/2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/256492986\\_Os\\_portugueses\\_e\\_os\\_novos\\_riscos\\_Resultados\\_de\\_um\\_inquerito](https://www.researchgate.net/publication/256492986_Os_portugueses_e_os_novos_riscos_Resultados_de_um_inquerito)

Fernandes, Natália (2016) “Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios” em *Revista Brasileira de Educação* v.21 n.66. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>> Acesso em: 07/09/2019.

Ferreiro, Maria de Fátima (2009) “Direito de Propriedade e Ética da Terra: O Contributo de Aldo Leopold”, e-*cadernos CES*. Acesso em: 20/06/2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/eces/260>>.

Freire, Paulo (2013) *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Pedagógica*, Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra Editora. (51ª Edição)

Gadotti, Moacir. (2000) *Pedagogia da Terra*, São Paulo, Editora Fundação Peirópolis.

Gotsh, Ernst. (1996) *O renascer da Agricultura*, Rio de Janeiro, AS-PTA (2ª edição).

Gutierrez, Francisco e Cruz Prado (2013) *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, 3ª edição, São Paulo, Cortez Editora.

Halal, Christine Yates. (2009) “Ecopedagogia: uma nova educação”, *Revista da Educação Vol. XII. nº14*, Campinas, Anhanguera Educacional.

Harrison, Patrick (2014) *Making Woodland Crafts using green stick, rods, poles, beads, and string*, Stroud, Hawthorn Press.

Harrison, Patrick (s/d) *Literacy in Forest School: helping teachers and practitioners maximize their outdoor learning provision*, Greenbow Outdoor Learning Resource. Acesso em 13/01/2018. Disponível em: <<http://www.greenbow.co.uk/literacy/>>

Hernandez, Fernando (1998) *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*, Porto Alegre, Artmed Editora.

Heyck, Denis (2010) *Schools in the Forest: how grassroots education brought political empowerment to the Brazilian Amazon*, Sterling EUA, Kumarian Press.

Huizinga, Johan (2000) *Homo Ludens*, São Paulo, Editora Perspectiva.

Jenks, Chris (2005) “Investigação *Zeitgeist* na Infância” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Kilpatrick, W.H. (1997) *Educação para uma civilização em mudança*, São Paulo, Editora Melhoramentos.

Knight, Sara (org.) (2013) *International Perspectives on Forest School: Natural Spaces to Play and Learn*, Londres, SAGE.

Kramer, Sonia (2002) “Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças” em *Cadernos de Pesquisa*, n. 116 (p. 41-59)

Latouche, Serge (2011) *Pequeno tratado do decrescimento sereno*, Coimbra, Edições 70.

Leopold, Aldo (2008) *Pensar como uma montanha*, Água Santa, Edições Sempre em Pé.

Louro, Graça (2015) *A economia da floresta e do setor florestal em Portugal*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa.

Louro, Victor (2016) *A Floresta em Portugal: Um apelo à inquietação cívica*, 3ª Edição, Lisboa, Gradiva.

Louv, Richard (2016) *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza*, São Paulo, Aquariana.

Louv, Richard (2014) *O Princípio da Natureza: reconhecendo-se ao Meio Ambiente na Era Digital*, São Paulo, Cultrix.

Lozano, Hortencia Bustos (2011) *La educación ambiental y las políticas educativas nacionales y globales para el nuevo bachillerato (2000-2011)* Tese de Mestrado, Area de Educación, Programa de Maestria en Gerencia Educativa, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.

Malinowski, Bronislaw (1984) *Os argonautas do Pacífico Ocidental*, São Paulo, Abril Editora.

Mantoan, Maria Teresa Égler (2003) *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*, São Paulo, Moderna.

Marques, Viriato Soromenho (2011) “Enquadramento da EDS” em *Educação para o Desenvolvimento Sustentável: [actas] / Seminário “Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Audição sobre Educação para o Risco*, Conselho Nacional de Educação (org.) Lisboa.

Massey, Sam (s/d) *The Benefits of a Forest School Experience for Children in their Early Years*. Acesso em 17/11/2018. Disponível em: <<https://www.forestschoolltraining.co.uk/webedit/uploaded-files/All%20Files/Research%20papers/Massey%20-%20benefits%20of%20FS%20Journal.pdf>>

Mayall, Berry (2005) “Conversando com crianças: trabalhando com problemas geracionais” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Mendonça, Rita (2017) *Atividades em áreas naturais* [livro eletrônico], São Paulo, Ecofuturo.

- Merewether, Jane (2019) *Listening with young children: enchanted animism of trees, rocks, clouds (and other things)*, Pedagogy, Culture & Society. Acesso em 01/06/2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1460617>>
- Monte, Nietta Lindenberg (1996) *Escolas da Floresta entre o passado oral e o presente letrado*, Rio de Janeiro, Multiletra.
- Mouraz, Ana; Jorge Martins e Ana Vale (2014) *Atividades de Enriquecimento Curricular - Qual o Sentido da Mudança?*, Edição CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Neuman, Jan e Petr Doubalík (2004) *Education and learning through outdoor activities: games and problems solving activities, outdoor exercises and rope courses for youth programmes*, República Checa, IYNF Duha.
- Oliveira, Fernanda Paula e Dulce Lopes (2018) *Florestas (algumas questões jurídicas)* Lisboa, Almedina.
- Pacheco, José; Rósa Eggertsdóttir e Gretar L. Marinósson (2007) *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Pacheco, José (2014) *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 6ª Edição.
- Pacheco, José (2018) *Um Compromisso Ético com a Educação: Transformação vivencial em comunidades de aprendizagem*, Oeiras, Edições Mahatma.
- Piorski, Gandhi (2016) *Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, São Paulo, Editora Peirópolis.
- Qvortrup, Jens (2005) “Macro-análise da Infância” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Pia Christensen e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Reigota, Marcos (2002) *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*, São Paulo, Cortez Editora. (2ª Edição).
- Rousseau, Jean Jacques (1990) *Emílio Vol I*, Mira Sintra - Mem Martins, Publicações Europa América.
- Schmidt, Luísa; Joaquim Gil Nave e João Guerra (2010) *Educação Ambiental: balanço e perspectivas para uma agenda mais sustentável*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Schmidt, Luísa; Mónica Truninger, João Guerra e Pedro Prista (2016) *Primeiro Grande Inquérito sobre Sustentabilidade - Relatório Final*, Lisboa, Observa UL e ICS.
- Senge, Peter (2008) *A Quinta Disciplina - A Arte Prática da Organização que Aprende*, Rio de Janeiro, Editor Best Seller.
- Serres, Michel (1990) *O Contrato Natural*, Lisboa, Edições Piaget.
- Silva, José de Souza (2013) “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida” em *Pedagogia Decoloniales Prácticas Insurgentes de resistes, (re) existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (dir.), Quito, Ediciones Abya Yala. pp. 469-507
- Soares, Carmem Lúcia (org.) (2016) *Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*, Campinas, Autores Associados.
- Staccioli, Gianfranco (2011) “As di-versões visíveis das imagens infantis” em *Pro-Posições* v. 22 n. 2, Campinas. (p. 21-37).
- Tiriba, Lea (2018) *Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias*, São Paulo, Paz e Terra Editora.

Tokuhama-Espinosa, Tracey e Daniela Bramwell (2010) “Educación Ambiental y Desarrollo sostenible”, *Polemika ano 1, vol. 5*, Instituto IDEA, Quito, Universidad San Francisco de Quito, pp.120-129.  
Disponível em: <http://revistas.usfq.edu.ec/index.php/polemika/article/view/379/356> Acesso: 07/06/2108.

UNESCO (2014) “Sessenta anos de CONFITEAs: uma retrospectiva” UNESCO, Brasília. p.68

Varandas, Maria José (2012) “Estética Natural e Ética Ambiental, Que Relação?”, *Philosophica*, 39, Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa, pp 131-139.

Williams, Florence (2018) *A Natureza Cura*, Lisboa, Bertrand Editora.

Woodhead, Martin e Dorothy Faulkner (2005) “Sujeitos, Objectos, Participantes? Dilemas da Investigação com Crianças” em *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Christensen, Pia e Alison James (orgs.), Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

### Sítios na internet

Entrevista de José Pacheco à Agência Brasil. (Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-04/escola-nao-e-um-edificio-sao-pessoas-diz-idealizador-da-escola-da-ponte>) Acesso em: 08/12/2017).

Forest School Association: Disponível em: <https://www.forestschoollassociation.org/> Acesso em 24/04/2019.

Sharing Nature: Disponível em: <https://www.sharingnature.com/flow-learning.html> Acesso em 24/04/2019.

Floresta Jurídica, Bieman e Tavares: Disponível em: <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.ucsc.edu/dist/0/196/files/2015/10/Biemann-Tavares-Forest-Law.compressed.pdf> Acesso em: 13/06/2018.

Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia (MAAT), Lisboa: Disponível em: <https://www.maat.pt/pt/eco-visionarios> Acesso em 11/04/2018.

Estratégia para a Gestão das Matas Nacionais em Portugal - ICNF: Disponível em <http://www2.icnf.pt/portal/florestas/matnas-nacionais/resource/doc/relatorio> Acesso em: 25/06/2018 (p.14)

Associação Escola da Floresta - *Forest School* Portugal. Entrevista com Joana Barroso e Mónica Franco para a revista Nheko: Disponível em: <https://www.nheko.pt/entrevistas/2018/11/25/escola-da-floresta-forest-school-em-portugal> Acesso em: 08/12/2017.

Associação Escola da Floresta - *Forest School* Portugal. Facebook: Disponível em: <https://www.facebook.com/escoladaflorestapt/>

Floresta-Escola UBM: Disponível em: <http://web.ubm.br/noticia/2017/08/ubm-oferece-curso-de-introducao-em-floresta-escola/> Acesso em: 08/12/2017; e em: <http://web.ubm.br/noticia/2017/09/ubm-investe-em-metodo-alternativo-de-ensino-com-curso-de-floresta-escola/> Acesso em: 08/12/2017.

Comissão Florestal da Escócia: Disponível em: <http://scotland.forestry.gov.uk/images/corporate/pdf/woodsforlearning09.pdf> Acesso em: 08/12/2017.

Associação Questão de Equilíbrio: Disponível em: <http://www.questaoqueequilibrio.org/2013/12/19/boletim-acime/#/> Acesso em: 08/12/2017.

Projeto Limites Invisíveis Casa da Mata: Disponível em: <http://limitesinvisiveis.pt> Acesso em: 01/01/2018.

Movimento Bloom: Disponível em: <http://www.movimentobloom.org.pt> Acesso em: 08/01/2018.

Academia da Alegria: Disponível em: <https://pt-pt.facebook.com/academiadalegria/> Acesso em 08/01/2018.

Play Brincar para Crescer: Disponível em <https://playbrincarparacrescer.wordpress.com> Acesso em 19/05/2019.

Projeto Ingah: Disponível em: <<http://onossoingah.pt>> Acesso em 19/05/2019.

Associação O Mundo Somos Nós: Disponível em: <<https://omundosomosnos.wixsite.com/projecto>> Acesso em 19/05/2019.

Projeto Tipi na Tapada: Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/tipinatapada/>> Acesso em 19/05/2019.

Keti Keta Associação de Colaboração com a Natureza: Disponível em: <<https://www.ketiketa.pt>> Acesso em 19/05/2019.

Projeto Raízes: Disponível em: <<https://projectoraizes.wordpress.com/category/palmela/>> Acesso em: 19/05/2019.

Projeto Globetrotter: Disponível em: <<https://projctoglobetrotter.weebly.com>> Acesso em: 08/01/2018.

Escola da Floresta da Madeira: Disponível em: <<https://www.facebook.com/Escola-da-Floresta-Madeira-383386052065877/>> Acesso em 19/05/2019.

17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU: Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>> Acesso em: 08/12/2017.

Estratégia Nacional Para a Educação para a Cidadania: Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>> Acesso em: 08/12/2017.

Hackschooling makes me happy por Logan LaPlante no TEDx University of Nevada: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h1lu3vtcpaY/>> Acesso em: 08/12/2017.

Green School de Bali: Disponível em: <<https://www.greenschool.org/>> Acesso em: 08/12/2017.

Educação de Adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA: Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540por.pdf>> Acesso em 14/06/2018.

Escola da Ponte: Disponível em: <<http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>>. Acesso em: 23/05/2019.

Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>>. Acesso em: 23/05/2019.

Descrição do Totem da Quintinha de Monserrate: Disponível em: <<https://www.parquesdesintra.pt/parques-jardins-e-monumentos/quintinha-de-monserrate/descricao/>> Acesso em 22 de maio de 2019.

Organização para Doenças Raras nos Estados Unidos: Disponível em: <<https://rarediseases.org/rare-diseases/kat6a-syndrome/>> Acesso em: 22/07/2019.

Associação Portuguesa para a Criança Hiperactiva: Disponível em: <<https://apdch.net/97/o-que-e-a-hiperactividade/>> Acesso em: 19/07/2019.

Programa Piloto de Inovação Pedagógica. Disponível em: <<https://www.dge.mec.pt/ppip>> Acesso em 05/06/2019

## **Entrevistas**

Anabela Marques, coordenadora e professora da EB1 da Várzea de Sintra, dias 20 de novembro e 04 de dezembro de 2018, Quintinha de Monserrate.

Joana Barroso, monitora do Projeto Escola da Floresta Bloom, dia 06 de dezembro de 2018, Serra de Sintra.

Margarida Pedrosa, monitora do Projeto Escola da Floresta Bloom, dia 11 de dezembro de 2018, Serra de Sintra.

Mónica Franco, monitora e coordenadora do Projeto Escola da Floresta Bloom, dia 06 de dezembro de 2018, Palácio de Monserrate.

Filipa Meireles, monitora do Projeto Escola da Floresta Bloom, dia 06 de dezembro de 2018, Palácio de Monserrate.

António Quaresma, professor da EB1 da Várzea de Sintra, dia 06 de dezembro de 2018, Quintinha de Monserrate.

Crianças entrevistadas: Lorena – 7 anos, Francisca – 6 anos, Aura - 6 anos, Maria Carolina – 6 anos, Bárbara – 6 anos, Martim – 6 anos, Pedro – 6 anos, Vasco – 9 anos, Rares – 10 anos, Natacha – 9 anos, Martim Alexandre – 9 anos, Madalena – 9 anos, Duarte G. – 9 anos, Dinis – 10 anos, Leonor – 9 anos, Duarte J. – 9 anos, Francisco – 9 anos, Jorge\* – 10 anos, José – 10 anos, Ricardo – 8 anos, Diogo – 9 anos, Gustavo – 8 anos, Miguel - 8 anos, Leonor R.- 8 anos, Gonçalo – 9 anos, Guilherme – 8 anos, Lis\* – 6 anos, Carlota\* - 6 anos, Lúcia\*- 8 anos, Kora – 7 anos, Maria Inês – 7 anos, Afonso – 7 anos, Inês – 7 anos, Alicia – 7 anos e Martim C. – 7 anos.

\*Nomes Fictícios.