



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10477 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT22 - Educação Ambiental

NA CONTRAMÃO DA BNCC: DO EMPAREDAMENTO AO LIVRE BRINCAR, EM BUSCA DE PEDAGOGIAS BIOFÍLICAS

Katia de Souza E Almeida Bizzo Schaefer - Colégio Pedro II

Lea Tiriba - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos Santos - PREFEITURA MUNICIPAL

Este ensaio faz uma análise da BNCC (2018), etapa da Educação Infantil, no que diz respeito à temática das relações entre seres humanos e natureza. Os referenciais teóricos são buscados em personagens conceituais que se situam em epistemologias nativas (SANTOS, 2015; KRENAK 2019) e em filosofias ocidentais não hegemônicas (SPINOZA, 2014; DELEUZE e GUATTARI 2010; MATURANA, 2004). Os resultados revelam concepções e proposições que contribuem para a reprodução da visão de mundo moderna, profundamente antropocêntrica e cosmo-fóbica, e, em contraposição, convidam à formulação de pedagogias imanentes, atentas à emergência planetária, comprometidas com a integridade biofílica das crianças e, simultaneamente, com a integridade da Terra.

Palavras-chave: BNCC; Educação Infantil; Natureza; Biofilia; Cosmofobia.

O que ensinar às novas gerações em tempos de necropolíticas que possibilitam a queima de florestas, o envenenamento dos rios, o extermínio de populações indígenas, afro-brasileiras, pobres e pretas das periferias das grandes cidades (MBEMBE, 2016)? Como fazer frente aos pressupostos de um modelo civilizador que, nos últimos 50 anos, extinguiu 68% de todos os mamíferos, aves, peixes, anfíbios e répteis que existiam em 1970; que manteve intocadas apenas 25% das terras do globo terrestre [\[1\]](#)?

Neste artigo, dirigimos o olhar à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), atentas às questões que dizem respeito às relações entre seres humanos e não humanos. Como se posiciona a BNCC frente à emergência planetária?

Na visão de Deleuze e Guattari (2010), há dois planos que sustentam as ideias criadas por personagens conceituais, aqueles que pensam e inventam caminhos das sociedades ao longo da história da humanidade: o plano de imanência, que permite a manutenção da vida integrada ao universo; e o plano de transcendência, que situa o humano para além e/ou para além da condição terrena. Situando-nos no primeiro plano, temos como referência a concepção de que nos constituímos como seres enraizados na Terra, em estado de imanência, de pertencimento ao cosmo.

Apoiadas e inspiradas em filosofias ocidentais não hegemônicas (SPINOZA, 2014; DELEUZE e GUATTARI 2010; MATURANA, 2004), e em epistemologias nativas (SANTOS, 2015; KRENAK 2019), entendemos que os humanos têm raízes cravadas, brotadas da natureza. Para Spinoza (2014), as ideias da mente nascem do corpo, a subjetividade tem raízes carnis, é efeito do encontro com outros humanos e não humanos. fruto de afetação cósmica.

A BNCC, expressão do racionalismo moderno, segue por outro caminho. Foi construída a partir de referências transcendentais, é desencarnada e situa as crianças de costas para a biodiversidade, valorizando a dimensão intelectual, desacreditando dos sentidos e contribuindo para a constituição de pessoas desatentas, desgarradas da Terra, devido às subjetividades cosmofóbicas (SANTOS, 2015). Suas proposições se orientam pela premissa cartesiana que divorcia os seres humanos da natureza e os lança a um patamar antropocêntrico, supostamente superior aos demais seres. A questão é que esse lugar excepcional vem servindo para justificar o que seria um direito “natural” de controle e de domínio humano sobre a natureza. Como lembra Loureiro (2019, p. 37), “[...] somos a primeira espécie que efetivamente conseguiu não só produzir extinções em massa na natureza, mas universalizar um modo de produção que coloca como possibilidade concreta o fim no planeta.”

Em sintonia com as dinâmicas individualistas e competitivas do capitalismo, o sentimento divorciado de si e do mundo, culturalmente produzido no contexto da modernidade, está na origem do quadro de insalubridade generalizada que avança para o colapso ecológico (LAYRARGUES, 2020). Sendo assim, a BNCC contribui para o colapso porque suas proposições não alimentam a unidade com o cosmo. Movendo-se em uma perspectiva racionalista, impede ou fragiliza a biofilia, a atração dos seres humanos pelo que é vivo. Esta atração é inata, mas só se mantém pela cultura (TIRIBA; PROFICE, 2014). Maturana (2004) destaca a existência de uma cultura matrística que potencializa a biofilia em sociedades que se organizam em relações de proximidade e amor à natureza, aos seus seres e processos. Ao contrário, a cultura patriarcal promove modos de vida que enfraquecem o vínculo biofilico, abrem caminhos a sentimentos e comportamentos cosmofóbicos, de temor, desvalor, indiferença e agressão (TIRIBA, 2018).

Como solução para a emergência planetária, Maturana (2004) propõe que os humanos conversem, mas que seja de modo a entrelaçar o emocionar e o escutar, em um diálogo entre as diferentes espécies, uma dança que só é possível pela presença do amor em sua essência biológica. O bailado cósmico permite a emergência do sentimento de apropriação de si e de pertencimento ao que está ao redor, e, conseqüentemente, uma relação de corresponsabilidade para com todas as espécies e ambientes da Terra.

Para esse autor, é no presente que há condição de escutar as crianças, valorizando o brincar livre, já como exercício de um corpo autêntico, que age em seu desejo de liberdade ao se potencializar como ser biofilico. Caso contrário, a criança é negada em seus desejos e acaba por buscar resultados esperados por outros, em um tempo que não existe, já que o único tempo real, imanente, é o aqui e agora. As crianças já são o que precisam ser no instante em que se encontram. Se perceber livre na natureza do brincar é entrar em contato com seu próprio corpo, é se relacionar com um ambiente que acolhe o instante como o mais importante momento, no qual não há culpa, não há cobrança, não há projeções. Há criação, reinvenção, vida presentificada e relacional. Há natureza, sentires, saúde e aprendizagem.

Ao negar a imanência do instante, o agora, as proposições da BNCC negam o contato com sua essência natural. Afastando as crianças do chão do mundo, contribuem para a sua alienação como ser que a ele pertence, alimentam o sentimento antropocêntrico, justificam o

modelo econômico devastador. É o que nos revela a análise que fazemos dos elementos que constituem a BNCC para a etapa da Educação Infantil: Competências gerais; Direitos de Aprendizagem; Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Vejamos, já nas Competências Gerais, que a natureza é concebida como “mundo físico”, o que se traduz como “mundo à parte”, ao qual o humano não pertence, território abstrato de estudos, que pode e deve ser esquadrihado para desvendar quais e quantos elementos de exploração podem ser ofertados ao “mundo moderno da produção”.

No que concerne aos seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, é evidente a invisibilidade das inúmeras outras formas de vida, de outros seres integrantes do território pluriverso vital. Em apenas um deles, o de “Explorar”, há referência à natureza. Ela emerge como fonte que oferta “elementos” para as brincadeiras infantis, reduzindo o universo natural a “elementos da natureza”, i. Incluindo-a entre os objetos de exploração, a BNCC revela, de maneira subliminar, a perspectiva moderna. O caráter antropocêntrico e racionalista do documento é claramente perceptível também nos direitos de “Conviver”, “Brincar” e “Conhecer-se”. Ao incluir apenas crianças e adultos entre os sujeitos de convívio, exclui do ambiente os demais seres não humanos que compõem a biodiversidade. O próximo direito, “Brincar”, restringe as brincadeiras aos parceiros humanos e não se refere aos espaços naturais e seus seres, embora esses apaixonem as crianças. A ênfase se coloca no brincar como acesso aos bens culturais. Finalmente, o direito de “Conhecer-se” aborda o universo cultural como lócus de construção da identidade pessoal, social e cultural. Fica de fora a possibilidade de constituição de si enquanto membro de uma espécie, ser, biológico, animal.

Adentrando os Campos de Experiências, no primeiro, “O eu, o outro e o nós” é afirmada a importância de outros humanos na constituição da subjetividade e de outros modos de viver e pensar, o que é importante, mas, ao excluir os demais seres da biodiversidade, exclui também a possibilidade de reconhecimento e valorização de cosmovisões nativas em que seres humanos e não humanos são indissociáveis. A BNCC mostra a sua face não democrática ao desconsiderar o fato das crianças de agora serem herdeiras culturais de comunidades e povos originários e tradicionais que constituem a sociedade brasileira.

Até mesmo no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” o foco está voltado para a produção de conhecimentos sobre o “universo social”. A lógica curricular moderna omite o corpo Natureza que é lugar de desejo. Ao contrário, o verdadeiro conhecimento emerge das emoções oriundas de bons encontros que proporcionam afetos alegres ao corpo humano (SPINOZA, 2014).

O campo de experiências “traços, sons, cores e formas” não inclui as experiências com a natureza como fundamentais para a constituição de um senso estético e crítico na relação com o mundo. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foca nas culturas oral e escrita, embora a natureza seja a base de sustentação da expressão humana, importante referência para a construção de uma linguagem que se estrutura a partir do que emociona os corpos em relação a tudo que compõe o ambiente. É a partir de uma escuta sensível, de corpo inteiro, e pelo emocionar, que se dá o conhecimento e se estabelecem as relações que proporcionam alegria, prazer, potência e consciência de pertencimento planetário (MATURANA, 2004).

Finalmente, no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a natureza é inserida como mundo físico a ser explorado, manipulado pelas crianças. Não há referências às experiências de conexão e reverência, tal como nossos povos originários enxergam as bases dessas relações (SANTOS, 2015; KRENAK, 2019). Reforça-se, assim, os conhecimentos matemáticos e físicos como instrumentos de submissão da natureza aos processos fabris.

Ao empreendermos a análise dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, encontramos a mesma lógica cartesiana, que cerceia a vida como potência de alegria em meio à natureza. Ao categorizar e organizar as crianças em períodos, ou habilidades, a BNCC propõe uma necropolítica que rouba o direito ao livre brincar na natureza de forma sutil e sorrateira. Sem ferramentas apropriadas para esse fim, jamais conseguiremos seguir na luta em defesa da vida, porque essa luta ganha materialidade no amor que nasce das relações afetivas entre as crianças e a natureza (SANTOS, 2018).

Nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, encontramos a mesma lógica que cerceia a vida como potência de alegria em meio à natureza. A BNCC afirma as crianças como seres sociais e da cultura, mas omite o fato de que se constituem em estado de conexão com a biodiversidade; e de que se potencializam nesse estado de conexão. As estratégias que roubam o direito ao livre brincar com a natureza são necropolíticas porque mutilam, impedem a plenitude do ser. Insistentemente, as crianças buscam o convívio com a terra, com a água, com os pequenos animais, porque perseverar em sua biofilia é condição para a integridade do ser criança (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Distanciar as crianças da natureza e tratá-la como universo que serve à curiosidade e à manipulação são estratégias necropolíticas para mantê-la nas garras do capital, como matéria-prima morta para a produção industrial. Em sentido oposto, é urgente desemparedar, ultrapassar as paredes e muros, remover cimento dos pátios escolares, oferecer quintais, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas e descampados como espaços de viver-brincar-conhecer (TIRIBA, 2018). É urgente pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana em conexão com o planeta.

Faltam à BNCC referências à necessidade de engajamento de crianças na causa dos direitos da Terra. Isso não se resolveria com a introdução de um novo campo de conhecimentos, porque a ausência da natureza, ou o seu lugar de cenário onde humanos se movimentam, é efeito de uma cultura capitalística que ignora a natureza imanente da existência humana. Para que as crianças se exerçam como amantes da vida, pesquisadoras da existência e protetoras da Terra, é urgente superar o modelo de escola que nasceu com a Revolução Industrial.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **O que é filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAYRARGUES, P. P. Pandemias, colapso climático, antiecológico: Educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, 15(4), 1–30. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10861>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental**: questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

MBEMBE, M. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, revista do ppgav/eba/ufjf, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI. Universidade de Brasília – UnB. Programa Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia – INCT. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -

CNPq. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCT. Brasília: 2015.

SANTOS, Z. W. N. **Criança e a relação afetiva com a natureza**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TIRIBA, L.; PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A. M. M.; TIRIBA, L. (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida**: desafios para a educação dos direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 47-77.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WWF. **Relatório Planeta Vivo**. 2020. Disponível em: <<https://livingplanet.panda.org/pt->

[br/>](#). Acesso em: 24 abr. 2021.

[1] WWF. **Relatório Planeta Vivo**. 2020. Disponível em: <https://livingplanet.panda.org/pt-br/>>. Acesso em: 24 abr. 2021.