

Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha

***(Forest Schools: a model for early childhood education
in Europe and Spain)***

Ananda CASANOVA

Universidad de Marburg, Alemanha

(egresada do Master of Arts in Transcultural European Outdoor Studies)

RESUMO: As escolas da floresta são um modelo de educação infantil criado no norte da Europa e que vêm ganhando adeptos ao redor do mundo. Na Espanha, começou a ser desenvolvido em projetos autônomos desde a última década e rapidamente multiplicou-se no país, sendo uma importante fonte de discussões a respeito da relação entre educação e natureza, aprendizagem ao ar livre e inovação educativa para a educação da primeira infância. Este artigo apresenta a contextualização histórica a partir do qual as escolas da floresta modernas foram criadas, a partir da década de 1950, bem como o contexto espanhol cujas condições permitiram que esse modelo venha se desenvolvendo rapidamente e ganhando adesão de diferentes setores da sociedade. Resgata marcos históricos das pedagogias ativas europeias e as escolas ao ar livre do século XX, bem como dos antecedentes espanhóis, como Giner de los Ríos, a Institución de Libre Enseñanza e as escolas bosque.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas da floresta; Pedagogia ativa; Infância; Educação; Natureza.

ABSTRACT: The forest school, a model of early childhood education created in northern Europe, has been gaining worldwide attention. In Spain the model, developed through independent projects, has quickly multiplied, giving rise to major discussions about the relationship between education and nature, outdoor learning and educational innovation in early childhood. This article presents the historical context in which modern forest schools were created in the 1950s, focusing on Spain whose particular circumstances allowed this model to spread and gain support from different sectors of society. It addresses the historical frameworks of active learning pedagogies and open-air schools created at the beginning of the 20th century, as well as Spanish predecessors such as Giner de los Ríos, the Institución de Libre Enseñanza and forest school initiatives.

KEY-WORDS: Forest schools; Active learning pedagogies childhood; Education; Nature.

Introdução

As escolas da floresta são o modelo europeu de educação infantil ao ar livre, que tem como princípio a imersão de crianças e educadores na natureza durante todo o ano letivo. O desenvolvimento do currículo escolar se dá prioritariamente em espaços de amplo acesso à natureza, como o bosque, o campo ou a praia, e tem como pilares o jogo livre, o desenvolvimento de um espírito explorador e o engajamento com o mundo natural. A convencional sala de aula é substituída, quando o é, por uma cabana ou refúgio a ser usado em momentos eventuais, uma vez que o cotidiano se estrutura ao ar livre. A máxima «não há mau tempo, mas roupas inadequadas»¹ retrata de maneira fiel o *ethos* das escolas da floresta, entendendo que as condições climáticas não são um impedimento para aprender na natureza.

Desenvolvido de maneira sistemática nos países escandinavos a partir da segunda metade do século XX, o modelo ganhou adesão nos países vizinhos e vem se multiplicando ao redor do mundo nas últimas três décadas. Iniciativas de longa tradição podem ser encontradas principalmente nos países do centro e norte europeu. A nível internacional, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Coreia do Sul possuem movimentos já consolidados e iniciativas recentes também podem ser identificadas em países como Índia, Israel e na América Latina. Tal como as primeiras escolas da floresta surgidas a partir da década de 1950, muitos projetos apresentam-se como alternativa ao sistema tradicional de ensino e iniciam de maneira independente, a partir de projetos individuais e coletivos. No entanto, países como Alemanha, Reino Unido e Dinamarca – para citar somente a região europeia – já incentivam propostas pedagógicas nesse estilo através de políticas públicas educacionais.

Paralelamente, o interesse pelas interfaces entre infância e natureza também vêm ganhando espaço no debate público internacional. Exemplo desse fenômeno foi a criação do termo *déficit de natureza*, apresentado por Richard Louv² no best-seller «A última criança na natureza», no qual chama a atenção para como o estilo de vida moderno vem causando um crescente afastamento da infância do mundo natural e apresenta pesquisas que relacionam experiências diretas com a natureza a um desenvolvimento infantil saudável.

O conceito de Louv motivou a criação de uma série de movimentos em prol da infância na natureza, nos Estados Unidos e internacionalmente³. A difusão da temática coincide com o crescente interesse pelas escolas da floresta enquanto proposta pedagógica que, por um lado, aborda a problemática de uma infância, usualmente

¹ There's no such a thing as bad weather, only bad clothes. Autor desconhecido.

² Richard Louv, *Last Child in the Woods* (Chapel Hill: Algonquin Books, 2016), 86.

³ Nos Estados Unidos o termo repercutiu na criação de movimentos como o No Child Left Inside (2007) e o Children & Nature Network (2006), este último propondo-se como um movimento global de ações em prol da infância na natureza. Na Europa, iniciativa similar foi a criação da Nature Pedagogy International Association (2016), que visa a promoção e apoio de iniciativas em educação e natureza para a infância e cujo conselho conta com personalidades de referência do debate contemporâneo sobre o tema, como Sara Knight, Claire Warden, David Sobel e o próprio Louv.

urbana, com poucas experiências diretas com o entorno natural. Por outro, dialoga com a educação para a sustentabilidade e a crise ambiental enfrentada na atualidade. Nesse sentido, a tradição europeia de educação infantil ao ar livre vem sendo tomada como referência, dado seu legado de práticas e concepções pedagógicas. O modelo alemão dos Waldkindergarten (jardim de infância no bosque) ou o sueco I Ur och Skur (vamos para fora faça chuva ou sol) possuem metodologias e legislação bastante elaboradas neste sentido e estão relacionadas ao um estilo de vida ao livre característico da história e cultura destes países, como é o caso do movimento Friluftsliv (Associação para Promoção da Vida ao Ar Livre) na Suécia, que promove a recreação ao ar livre desde 1892.

A ideia de natureza como sala de aula na qual a educação pode ser realizada não é temática nova na história da pedagogia. As escolas da floresta modernas derivam de muitos modelos educativos baseados na natureza e que ressaltam a importância fundamental do brincar para o desenvolvimento infantil, como é o caso dos *kindergarten* de Froebel (1782-1852), a *open-air nursery* das irmãs McMillan (1860-1931) e a educação da aventura de Kurt Hahn (1886-1974). Outra influência fundamental foram as escolas ao ar livre das primeiras décadas de 1900, espaços criados com a dupla função de cuidar da educação e da saúde das crianças,⁴ no contexto do movimento higienista da virada do século.

Na Espanha, ainda que não haja uma denominação própria para um estilo de vida ao ar livre ou uma tradição consolidada de escolas da floresta, tal como ocorre em outros países, há importantes exemplos na história de iniciativas voltadas à educação e natureza, como a Institución Libre de Enseñanza (ILE), a Escuela de Bosque de Montjuich e a pedagogia libertária de Ferrer y Guardia. Na atualidade, vem ocorrendo a rápida adesão ao debate internacional sobre educação e natureza, com projetos multiplicando-se em várias comunidades autônomas.

Com o intuito de contribuir para o debate, este artigo apresenta uma compilação histórica das principais influências teórico-práticas europeias nas escolas da floresta modernas, em especial a partir do fim do século XIX. Também resgata, do ponto de vista histórico, algumas iniciativas pedagógicas voltadas à natureza desenvolvidas na Espanha. Finalmente, apresenta as principais características do recente fenômeno de expansão de escolas na natureza no país.

Antecedentes históricos

Como indicam Cree e McCree,⁵ a história das escolas da floresta é muitas vezes difusa e surge através de múltiplas experiências, desde a ação de movimentos alternativos de educação. Muito vem sendo estudado a respeito dos benefícios da imersão de crianças

⁴ José Mariano Bernal Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», *AREAS: Revista de Ciencias Sociales*, no. 20 (2000), 173.

⁵ Jon Cree e Mel McCree, «A brief history of the roots of Forest School in the UK», *Horizons Magazine: professional development for outdoor practitioners*, no. 60 (2012): 32-34.

na natureza⁶ e, especificamente, sobre os impactos na aprendizagem e desenvolvimento infantil.⁷ No entanto, há pouca literatura disponível sobre o surgimento do modelo tal como vem sendo desenvolvida atualmente. Há referências teórico-metodológicas em alemão, dinamarquês e sueco.⁸ Porém, muitas obras ainda não possuem tradução disponível e este trabalho limitou-se às referências existentes em inglês e espanhol, especificamente sobre experiências europeias.⁹ Nestes idiomas, tampouco foram encontrados estudos a respeito do caráter transcultural do desenvolvimento histórico das escolas da floresta modernas, ou seja, que levassem em conta possíveis contribuições de uma cultura ou país a outro à medida em que os modelos foram evoluindo. Tanto o contexto histórico da criação das escolas da floresta quando o aspecto transcultural de seu desenvolvimento histórico são temáticas a serem exploradas em futuras pesquisas acadêmicas.

Na literatura consultada é consenso que a tradição escandinava foi a propulsora das escolas da floresta modernas e que estas surgem em um contexto pós-segunda guerra mundial por iniciativa independente de grupos de mães, em sua maioria. Da mesma forma, o legado do movimento romântico ao campo da educação e às mudanças na percepção da natureza e da infância, o desenvolvimento de pedagogias ativas e da educação experiencial foram as bases que, desde o século XVIII, constituíram um fértil terreno no qual as escolas da floresta pudessem emergir.

O Romantismo europeu: de Rousseau a Froebel

Em resposta ao estilo de vida urbano que se instalava nas grandes capitais europeias no século XVIII, o movimento romântico propôs a ressignificação da concepção de natureza vigente até então. Através da exaltação da subjetividade, das emoções, do espírito livre e da criatividade, ao mesmo tempo em que problematizavam as consequências da intervenção humana na natureza, os românticos contribuíram para que novas sensibilida-

⁶ Ver: David Sobel, *Childhood and Nature: design principles for educators*, Portland: Stenhouse Publishers, 2008. Susanne Klaara e Johan Öhman, «Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice», *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 2 (2014): 229-253. J.E. van Dijk-Wesselius al, «The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study», *Landscape and Urban Planning*, 180 (2018), 15-26.

⁷ Ver: Liz O'Brien and Richard Murray, A marvellous opportunity for children to learn: a participatory evaluation of Forest School in England and Wales, *Forest Research*, (2006). Disponível em: http://www.outdoorrecreationni.com/wp-content/uploads/2015/11/A-marvellous-opportunity-for-children-to-learn_Obrien_Murray-2006.pdf

Peter Kahn, Thea Weiss and Kit Harrington, «Modeling Child-Nature Interaction in a Nature Preschool: A Proof of Concept», *frontiers in psychology*, 9 (2018): 835. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5986930/>

Claudio Rosa, Christiana Profice and Silvia Collado, «Nature Experiences and Adults' Self-Reported Pro environmental Behaviors: The Role of Connectedness to Nature and Childhood Nature Experiences», *frontiers in psychology*, 9 (2018), 1055. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01055/full>

⁸ Ver: Ingrid Miklitz, *Der Waldkindergarten*, Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes (Basel: Beltz Verlag); Grahn al, *Ute på dagis* (Stad&Land, 1997); Sigsgaard, J., *Folkebarnehave og Socialpædagogik* (Copenhagen: Børn og Unge, 1978).

⁹ Nas bibliografias consultadas em idiomas estrangeiros, as citações diretas e indiretas foram de tradução da autora.

des estéticas pudessem emergir.¹⁰ A ideia de uma natureza sublime e selvagem, enquanto um mundo natural intocável a servir de refúgio das mazelas urbanas, perpassou as artes plásticas, a literatura, a música e a filosofia ao longo do século XIX, bem como fundou o recreacionismo e o ócio em ambientes naturais ao ar livre. As ideias conservacionistas e o transcendentalismo norte-americano, em especial na figura de Thoreau e John Muir, desafiaram a mentalidade industrial da época, reivindicando uma relação espiritualizada com a natureza.¹¹

Na educação, os ideais românticos se refletiram na ênfase dada à natureza como meio educador. Rousseau (1712-1778), em sua influente obra «Emílio», já havia colocado a experiência direta e a observação dos fenômenos do mundo na centralidade do processo educativo, concebendo a educação como um processo inspirado nos ciclos naturais, ao invés de ser inculcada pelo meio externo à criança.¹² Seu entendimento de que as crianças aprendem o que está relacionado ao seu cotidiano e é de seu interesse mais concreto viria a influenciar os trabalhos de pedagogos como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Pestalozzi experimentou ativamente suas ideias, deixando como legado o método intuitivo e a ênfase em um ambiente que oferecesse às crianças segurança emocional para aprender. A experimentação prática, partindo da vivência concreta para o exercício abstrato, opunha-se ao ensino baseada na memorização e passividade do aluno. O princípio do contato direto com a natureza destacava excursões e saídas de campo como atividades básicas da aprendizagem.

Seguindo as ideias de Pestalozzi, Froebel cunha o termo «jardim de infância», ou *kindergarten*, abrindo o primeiro centro em 1837 na cidade alemã de Blankenburg. Essas instituições visavam combater o impacto da urbanização oferecendo às crianças um sistema de socialização coerente e restabelecendo seu vínculo com o mundo natural. Suas ideias deram centralidade ao brincar como meio principal da aprendizagem, salientando o uso de jogos, histórias e trabalhos manuais para incentivar a imaginação e o desenvolvimento de habilidades físicas.

O princípio da natureza como meio educador, o entendimento da criança enquanto um sujeito possuidor do desejo inato pelo aprender, a centralidade do brincar no processo de desenvolvimento e a criação de métodos pedagógicos que encorajassem a curiosidade natural e o desejo de exploração infantil são alguns dos legados desse período histórico ao campo da educação, que inspiraram movimentos de renovação pedagógica no século seguinte. Do movimento romântico, destacam-se a exaltação da natureza selvagem e seu valor estético e moral, a influência conservacionista e o transcendentalismo norte-americano, princípios que também foram atualizadas pelo movimento ecológico do século XX e estão presentes nos principais fundamentos das escolas da floresta modernas.

¹⁰ Isabel Cristina de Moura Carvalho, «Paisagem, historicidade e natureza: as várias naturezas da natureza», *Confluente*, 1, no.1 (2009): 136-157.

¹¹ Cree e McCree, «A brief history of the roots of Forest School in the UK», 33.

¹² Anastasio Martínez Navarro, «Los valores de la Naturaleza en la Historia de la Educación desde la óptica de la Educación en el tiempo libre» *Revista Complutense de Educación*, 4, no.1 (1993): 119-143.

Os Estudos da Natureza e o movimento das escolas ao ar livre

Paralelamente às mudanças culturais promovidas pelo Romantismo, a evolução do campo das Ciências da Natureza e os avanços da teoria científica ao longo do século XIX geraram uma gradual inserção da ciência nos processos educativos nos países do oeste europeu. A necessidade de se cultivar o espírito científico e investigativo, à luz das transformações geradas pelo progresso industrial e o pensamento positivista, trouxeram à tona a carência de um ensino de caráter mais experimental, em especial em países como Inglaterra, França, Alemanha e Suíça. Nestes países, reformas curriculares feitas na virada do século buscaram promover a renovação pedagógica a partir de métodos mais ativos, no qual o ensino das ciências naturais ganhou destaque dado seu caráter empírico. Como indica José Martínez,¹³ as ciências naturais passam a ser apreciadas enquanto disciplina capaz de «aglutinar as atividades de ensino, propiciando o interesse e a participação ativa dos alunos».¹⁴ O estudo da «natureza como objeto e a intuição como método»,¹⁵ ideia comum no pensamento dos pedagogos mencionados anteriormente, ganha maior expressão diante da possibilidade de explorar o conhecimento do meio natural mais imediato ao aluno.

O movimento dos estudos da natureza (Nature Study) na Inglaterra entre os anos 1899 e 1914 foi precursor da introdução do exercício de observação e registro científico no contexto escolar¹⁶ do país e viria a inspirar, por exemplo, reformas educativas na Espanha. Recebendo influência dos movimentos da escola ativa e da escola nova, a abordagem inglesa destacava objetos e fenômenos situados no entorno do aluno, visando o exercício do espírito científico a partir de experiências concretas. Além disso, a organização e sequência dos conteúdos curriculares deveria seguir as estações do ano,¹⁷ prática bastante comum nas escolas da floresta da atualidade.

Outro importante movimento na virada do século foram as escolas ao ar livre (*open air schools*), surgidas a partir do movimento higienista como alternativa de prevenção da tuberculose e outras doenças da época.¹⁸ A primeira experiência sistemática foi a *Waldschule* de Charlottenburg, em Berlim, fundada em 1904 pelo médico Bernhard Bendix (1863-1943) e o pedagogo Hermann Neufert (1858-1935). Rapidamente a proposta é replicada em outros países europeus e na América do Norte. Escolas deste tipo foram criadas na Bélgica em 1904; na Suíça, Inglaterra, Itália e França em 1907; nos Estados Unidos em 1908; na Hungria em 1910 e na Suécia em 1914. Em 1923 ocorre em Paris o *First Open Air Schools International Congress*, e consolida a organização do movimento ao longo das

¹³ José Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», 172.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Cristina Jiménez Artacho, «Naturaleza, ecología y enseñanza en España» (Tese de doutorado, Universidad Complutense de Madrid, 2000), 469.

¹⁶ E. W. Jenkins (1981) «Science, Sentimentalism or Social Control? The Nature Study Movement in England and Wales, 1899-1914», *History of Education: Journal of the History of Education Society*, no. 10 (1981): 33-43.

¹⁷ José Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», 176.

¹⁸ Philip Bruchner, *Bosquesuela: guía para la educación infantil al aire libre* (Valencia: ediciones rodeno, 2018), 12.

décadas seguintes até o período pós Segunda Guerra Mundial, quando a introdução do uso de antibióticos torna o movimento defasado.¹⁹

Concebidas inicialmente com a finalidade essencial de cuidar da saúde e da educação das crianças mais suscetíveis às enfermidades e pertencentes às classes mais populares, essas escolas se localizavam sempre em entornos naturais, afastados de centros urbanos, e as aulas aconteciam ao ar livre, em caráter terapêutico. Explica Châtelet²⁰ que normalmente eram construídas em barracas ou estruturas adaptadas, uma vez que deveriam oferecer amplo acesso aos ambientes externos com circulação de ar, e usualmente ocorriam durante o verão. A oferta de alimentação adequada, da higiene diária e de regulares exercícios físicos eram características estruturantes da proposta metodológica das escolas. Ainda que hajam poucos registros formais dessas experiências, sua maior contribuição foi precisamente o conceito arquitetônico inovador das salas de aula abertas, cuja estrutura, até então, era de péssima ventilação, iluminação e condições sanitárias.

Com janelas mais amplas, telhados às vezes transformados em terraços para helioterapia e paredes menos espessas,²¹ atendendo à preocupação primordial em oferecer ar e luminosidade abundantes as crianças, a configuração ao ar livre dessas escolas implicava um contato direto com o entorno no dia-a-dia. Na Waldschule de Charlottenburg, momentos da rotina como alimentação, ginástica e descanso se davam ao ar livre, além das aulas práticas. Através da jardinagem, as crianças aprendiam sobre as espécies locais e um quadros de aviso indicava a «temperatura, direção do vento, pressão barométrica e as condições das nuvens, ensinando as crianças sobre o clima».²² Na França, a essas características somaram-se os princípios da escola ativa e das ideias de Célestin Freinet (1896-1966) a respeito de metodologias baseadas na observação direta da natureza.

Na Inglaterra, inspiradas pelo movimento *Open-Air School*, as irmãs Margaret e Rachel e McMillan abriram em 1913 a *Open-Air Nursery School*, em Londres. A iniciativa era voltada a crianças a partir de 18 meses, principalmente aquelas oriundas das classes mais pobres, e resgatava os princípios de Froebel sobre o brincar e a autoeducação²³ na primeira infância. O movimento e a atividade livre, os cuidados com a nutrição e saúde, pequenos trabalhos manuais e o uso dos espaços externos eram elementos cotidianos. A escola possuía um grande jardim, onde as crianças escalavam árvores e produziam suprimentos para a cozinha, além de pequenos animais domésticos com os quais as crianças

¹⁹ Anne-Marie Châtelet, «Open-Air Movement», em *Encyclopedia of children and childhood: in history and society*, ed. Paula S. Fass (New York: Macmillan Reference USA, 2004), 635.

²⁰ Anne-Marie Châtelet, «Open-Air Movement», 635.

²¹ *Ibidem*.

²² Anne-Marie Châtelet, «A Breath of Fresh Air. Open-Air Schools in Europe», em *Designing Modern Childhoods: history, space and the material culture of children*, eds. Marta Gutman e Ning de Coninck-Smith (New Brunswick: Rutgers University Press, 2008), 111.

²³ Kevin J. Brehony, «Nursery Schools», em *Encyclopedia of children and childhood: in history and society*, ed. Paula S. Fass (New York: Macmillan Reference USA, 2004), 625-627.

interagem e cuidavam.²⁴ Consideradas as pioneiras do conceito de berçário (*nursery*) moderno, as irmãs McMillan deixaram um importante legado metodológico para a educação nos primeiros anos de vida da criança.

Nessa mesma época, na Itália, Maria Montessori (1870-1952) desenvolvia uma proposta similar que culminaria em sua conhecida metodologia, enfatizando o cuidado com a saúde e a educação dos sentidos através dos materiais que desenvolveu, como blocos, cilindros de madeira e as caixas de escrita.²⁵ Outra importante referência inglesa desse período foi a psicanalista Susan Isaacs (1885-1948), que deixou contribuições desde o campo da psicologia para o entendimento das necessidades das crianças e para a teoria e prática do brincar. Já em 1937, no panfleto *The Educational Value of the Nursery School*, Isaacs afirmava que o brincar «é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve».²⁶

Finalmente, não seria possível terminar essa seção sem fazer referência às contribuições desde os campos da educação experiencial e ao livre, cujos nomes de maior influência foram o estadunidense John Dewey (1859-1952) e o alemão Kurt Hahn (1886-1974). O legado de Dewey à educação democrática e experiencial já foi extensamente discutido em outros trabalhos,²⁷ bem como a herança de Hahn para a pedagogia da aventura.²⁸ Ambos deixaram ideias que ainda influenciam as escolas da floresta na atualidade, como a centralidade da experiência e a aprendizagem de habilidades de sobrevivência ao ar livre.

As Escolas da Floresta modernas

Atribui-se à figura da pedagoga Ella Flatau a criação da primeira escola de educação infantil na natureza no pós-guerra na Dinamarca, em 1952, ao levar seus próprios filhos e vizinhos para passeios regulares no bosque. Chamada então de *vandrebørnehavn* (jardim de infância errante), incluía caminhadas diárias pela paisagem como parte do currículo. No começo de cada manhã as crianças se encontravam em um ponto específico e saíam pelos bosques. Ao final do dia, se reuniam novamente para serem buscadas pelos pais. Eventualmente, o ponto de encontro no bosque seria substituído por uma cabana.²⁹ Ao longo da década de 1970, com a deflagração da crise energética e ambiental, a preocupação com a conservação da natureza e a necessidade de uma educação voltada à consciência

²⁴ Betty Liebovich, «The MacMillan sisters, the roots of the open-nursery, and breaking the cycle of poverty», *Social and Education History*, 7, no. 1 (2018): 78-96. Disponível em <http://hipatiapress.com/hpijournals/index.php/hse/article/view/2925>

²⁵ Kevin Brehony, «Nursery Schools», 626.

²⁶ Susan Isaacs, *The educational value of the nursery school* (Londres: The British Association for Early Childhood Education, 2013), 44-53. Disponível em https://www.early-education.org.uk/sites/default/files/Anniversary%2090th%20Book_ONLINE.pdf

²⁷ Ver: John Quay and Jayson Seaman, *John Dewey and Education Outdoors* (Rotterdam: Sense Publishers, 2013).

²⁸ Ver: Nick Veevers and Pete Allison, *Kurt Hahn: inspirational, visionary, outdoor and experiential educator* (Rotterdam, Sense Publishers, 2011).

²⁹ Jane Williams-Siegfredsen, *Understanding the Danish Forest School Approach* (Oxon: Routledge, 2012), 8.

ecológica contribuíram para que iniciativas semelhantes ganhassem maior destaque no país. O modelo dinamarquês, mais tarde, inspiraria iniciativas similares em outros países.

Na Suécia, Gösta Frohm (1908-1999) cria a *Skogsmulle* em 1957, em parceria com a Associação para Promoção da Vida ao Ar Livre (Friluftsrådet), existente no país desde 1892.³⁰ *Skog* significa bosque e *Mulle* foi um personagem fictício que ensinava as crianças a se engajar com a natureza. O conceito de Frohm envolve a contação de histórias que estimulam a imaginação infantil, ao mesmo tempo em que aprendiam sobre o entorno natural. Os educadores interpretavam diferentes personagens, ou faziam uso de fantoches, e cada personagem abordavam alguma temática, como as águas, as montanhas e a poluição.³¹

A partir da década de 1970, formações na pedagogia Mulle são oferecidas a educadores infantis e a Associação para Promoção da Vida ao Ar Livre organiza novas escolas.³² A escola Mulle é considerada a origem das escolas da floresta na Suécia, que seriam desenvolvidas de maneira sistemática em 1985 e viria a influenciar outros países europeus e em outros continentes. Naquele ano, Siw Linde funda o I Ur och Skur, as chamadas escolas «Na Chuva e no Sol» ou «Em todos os climas», cujos princípios pedagógicos se baseiam na ideia de que as necessidades infantis em termos de conhecimento, desenvolvimento, atividade e convivência de grupo podem ser alcançadas através da imersão em um ambiente natural ao ar livre,³³ no qual a diversão e o brincar são elementos estruturantes da aprendizagem. O método propõe de maneira sistemática a imersão ao ar livre durante o ano inteiro, independentemente das condições climáticas e em diferentes paisagens, não necessariamente a floresta. A relação entre os pares e entre adultos nesse contexto permite às crianças desenvolver habilidades e conhecimentos a respeito das inter-relações na natureza, levando a um sentimento de cuidado e pertencimento.³⁴

Não por acaso as escolas da floresta dos países nórdicos se tornaram referência na criação de escolas de educação ao ar livre na Europa. Em especial Suécia e Noruega, compartilham do *friluftsliv*, que significa, em uma tradução aproximada, «vida ao ar livre». Kirsten Gurholt³⁵ explica o *friluftsliv* enquanto uma filosofia de vida, com forte componente cotidiano e histórico, no qual o acesso livre à natureza e o direito individual de acesso à propriedade privada para fins recreativos³⁶ fazem parte do dia-a-dia. O entorno natural

³⁰ Ingrid Miklitz, *Der Waldkindergarten, Dimensionen eines pädagogischen Ansatzes* (Basel: Beltz Verlag, 2004).

³¹ Juliete Robertson, I Ur Och Skur «Rain or Shine»: Swedish Forest School, *Creative Star Learning Company Report*, (2008): 3. Disponível em: <http://creativestartlearning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf>

³² Eva Årlemalm-Hagsér e Anette Sandberg, «Outdoor play in a Swedish Preschool Context», em *International Perspectives on Forest School, Natural spaces to play and learn*, ed. Sara Knight (Londres: SAGE, 2013), 41-52.

³³ *Ibidem*, 44.

³⁴ *Ibidem*, 45.

³⁵ Kirsten Pedersen Gurholt, «Norwegian Friluftsliv as Building – a critical review», em *Other Ways of Learning. European Perspectives on Outdoor Adventure and Experiential Learning*, eds. Peter Becker e Jochem Schirp (Marburg: BSJ, 2008).

³⁶ Essa tradição é sustentada pelo conceito de *Allemansrätten*, (em norueguês), ou *Allemansrätt*, (em sueco), que significa literalmente «o direito de todos» (Reza Mortazavi, «The right of public access in Sweden», *Annals*

possui um valor intrínseco e um ritmo próprio e, nesse sentido, essa filosofia sugere que o retorno à natureza é também um retorno ao lar. Para entender a singularidade do surgimento das escolas da floresta nórdicas é necessário considerar o aspecto cultural da vida ao ar livre nesses países, enquanto um terreno fértil no qual tais propostas floresceram a partir da década 1950. Assim, evita-se o problema da transferência cultural alertada por Cree e McCree³⁷ ao reconhecer que questões históricas, econômicas, sociais e culturais influenciam diretamente o processo de desenvolvimento dessas propostas e não é possível entendê-las ou replicá-las desconsiderando o contexto.

A expansão do modelo: da década de 1990 aos dias atuais

Ao longo da década de 1990, uma crescente multiplicação das escolas da floresta e o surgimento de associações de educadores em diferentes países fizeram com que o modelo ganhasse visibilidade internacional, em especial nos casos inglês e alemão.

Na Alemanha, o primeiro registro de uma escola da floresta é de 1968, fundada como um centro privado por Ursula Sube, em Wiesbaden. Sem possuir formação como educadora nem reconhecimento oficial como escola, Sube realizava o projeto a partir das contribuições financeiras das famílias envolvidas, com um grupo máximo de 15 crianças. A licença oficial do governo viria somente no fim da década de 1980 e o modelo não gerou outras iniciativas.³⁸ A iniciativa de Sube já era chamada *Waldkindergärten*, ou escola da floresta, mas somente na década de 1990 o termo seria desenvolvido enquanto conceito, inspirado pelo modelo dinamarquês.³⁹ Em 1993, a escola fundada por Petra Jäger em Flensburg é aprovada pelo governo alemão, abrindo precedente para que as escolas de educação infantil na natureza fossem reconhecidas oficialmente como um modelo educativo e permitindo que recebessem subsídio do estado.⁴⁰ Consequentemente, inúmeros outros centros começaram a ser criados pelo país e, atualmente, contabilizam mais de 1 500 iniciativas públicas e privadas.⁴¹

No Reino Unido, o modelo chegou através de um grupo de professoras de educação infantil do Bridgewater College, após uma visita de estudos às escolas da floresta na Dinamarca, em 1993. Explica Sara Knight⁴² que o grupo começou a desenvolver uma série de práticas com as crianças da própria escola, que logo evoluíram para um curso de forma-

of Tourism Research, 24, no. 3, 1997). Ainda que certas restrições se apliquem, toda e qualquer pessoa tem o direito de acessar a propriedade alheia para fins recreativos. Atividades como colher frutos silvestres, flores e cogumelos, trilhas de caminhadas, acampamento, passeios de bicicleta e canoagem são permitidos, desde que não perturbem a privacidade dos proprietários.

³⁷ Cree e McCree, «A brief history of the roots of Forest School in the UK», 34.

³⁸ Ingrid Miklitz, *Der Waldkindergarten*.

³⁹ Bundesverband der Natur - und Waldkindergärten, n.a. Disponível em <https://bvnw.de/von-skandinavien-nach-deutschland>

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Philip Bruchner, *Bosquescuela*, 14.

⁴² Sara Knight, «The Impact of Forest School on Education for Sustainable Development in the Early Years in England», en *International Perspectives on Forest School, Natural spaces to play and learn*, ed. Sara Knight (Londres: SAGE, 2013), 3.

ção. Nos anos 2000, as boas práticas do modelo chamam a atenção do poder público, em especial no País de Gales. Em 2002, durante a primeira conferência nacional organizada por uma rede de profissionais, o conceito de escola da floresta britânico é criado⁴³ e, nos anos seguintes, os princípios e critérios das escolas da floresta seriam estabelecidos. Desde então, multiplicaram-se iniciativas e o reconhecimento do modelo inglês, constituindo um sólido campo prático e profissional.

O apoio do poder público e a profissionalização das redes de educadores foram dois fatores fundamentais para a rápida expansão das escolas da floresta nesses países nas últimas duas décadas. Na Alemanha, a inclusão de centros na oferta de ensino público e o subsídio aos centros privados ampliou o acesso à população. No Reino Unido, o apoio da Comissão de Assuntos Florestais, através da Iniciativa de Educação Florestal (Forest Education Initiative) nos anos 2000, foi determinante na constituição de um modelo inglês. Além disso, em ambos os países a criação de associações⁴⁴ estabeleceu diretrizes para a prática educativa e a oferta de cursos de formação oficiais, instituindo um campo profissional reconhecido a nível nacional e dispondo de legislação específica.

Atualmente, os modelos inglês e alemão, além do modelo nórdico, são as principais referências internacionais de escolas da floresta. Ainda que compartilhem certos princípios pedagógicos, a diversidade de práticas exige entender que «escola da floresta» não é um conceito absoluto e homogêneo. A prática educativa varia conforme o país em que é desenvolvido e tampouco seria o caso de um conceito internacional a respeito, justamente por ser uma proposta diretamente relacionada ao entorno natural, à paisagem e à maneira como cada cultura compreende e se relaciona com a natureza. Dessa maneira, encontraremos, por exemplo, as *udeskole* escandinavas ou as *forest schools* inglesas, que oferecem atividades ao ar livre um dia por semana;⁴⁵ os grupos de jogo na natureza, na Dinamarca (*skovgruppe*) e Alemanha (*Waldspielgruppen*); e as escolas de educação infantil ao ar livre (*Forest kindergarten*, no Reino Unido; *Naturbarnehage*, na Noruega; *I ur och skur*, na Suécia; *Waldkindergärten*, na Alemanha; e *Naturbørnehaver*, na Dinamarca) cujas atividades ao longo do ano se dão quase que exclusivamente no entorno natural.

Ainda assim, é possível identificar similaridades entre os princípios pedagógicos de projetos que se identificam enquanto escola da floresta ou outro termo similar: o contato regular com o entorno natural, como o bosque, a montanha, lagos ou a praia; o uso predominante de materiais naturais como recurso didático (ausência ou pouco uso de brin-

⁴³ «Um processo inspirador que oferece a crianças, jovens e adultos oportunidades regulares de desenvolver a confiança e a auto-estima através de experiências de aprendizado prático em um entorno local arborizado». (Forest School Association, *History of Forest School*. Disponível em <http://www.forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>, tradução da autora)

⁴⁴ Associação Nacional de Escolas da Floresta - Bundersverband der Natureza-und Waldkindergärten in Deutschland e.V., criada em 2000, e a Forest School Association, criada em 2011.

⁴⁵ No caso inglês, Knight (2013) explica o conceito como um modo de facilitar a aprendizagem ao ar livre em escolas regulares, no qual educadores e crianças passam ao menos meio período por dia, uma vez na semana, por ao menos 10 semanas no ano. Conceito similar são as *udeskole* dinamarquesas (ver Jane Williams-Siegfredsen, *Understanding the Danish Forest School Approach* (Oxon:Routledge, 2012).

quedos e objetos industrializados), exploração e amplo deslocamento pela paisagem, o jogo livre não-estruturado, a multitariedade, grupos pequenos (entre 15 e 20 crianças) e o desenvolvimento de habilidades de sobrevivência ao ar livre, como manejo de fogo, facas, construção de abrigos na natureza, etc.

Educação e natureza na história da educação espanhola: uma breve contextualização

Ainda que a Espanha não possua um modelo próprio de educação infantil na natureza, experiências inovadoras pode ser encontradas na história da educação do país. Propostas que tomavam a natureza como meio educador começaram a ser desenvolvidas em especial no fim do século XIX, tal como o excursionismo científico e as colônias escolares.⁴⁶ A Revolução de 1868, que marcou o início do Sexênio Revolucionário (1868-1874), foi um importante período de florescimento intelectual e abertura às experiências internacionais europeias. Com forte inspiração da filosofia krausista, introduzida no país por Julián Sanz del Río, uma nova visão de ensino baseada na liberdade intelectual foi proposta neste período, permitindo a abertura de novas instituições de ensino públicas e privadas.⁴⁷

Nesse contexto, a Institución de Libre Enseñanza (ILE) foi um importante projeto progressista espanhol que deixou um valioso legado de intervenções educativas na natureza, além de influenciar reformas educativas propostas nas primeiras décadas do século XX. Fundada em 1876 por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) e outros professores universitários destituídos de sua liberdade de cátedra com a Restauração de 1875, as práticas inovadoras desenvolvidas pela ILE tornaram-na uma das primeiras escolas europeias a praticar os princípios da educação ativa.⁴⁸ A experimentação científica e as expedições ocuparam papel central em sua metodologia, uma vez que o contato direto e contínuo com o entorno natural era entendido como estruturante para uma aprendizagem significativa e de qualidade.⁴⁹

Destaca Otero⁵⁰ que o excursionismo foi a prática mais característica do estilo escolar da instituição, uma vez que era considerada ferramenta essencial para o desenvolvimento moral dos alunos, além de «liberá-los de intelectualismo produzido pelas aulas». Inúmeras expedições foram realizadas durante os primeiros anos de funcionamento da ILE, inicialmente no arredores de Madrid, em especial na Sierra de Guadarrama, e posteriormente a outras províncias, chegando inclusive a Portugal.⁵¹ Itinerários, acontecimentos, causos e relatos descritivos das viagens feitas pelos alunos junto a seus professores eram publica-

⁴⁶ Cristina Artacho, «Naturaleza, ecología y enseñanza en España», 8.

⁴⁷ *Ibidem*, 25.

⁴⁸ Eugenio Otero Urtaza, Rubén Navarro Patón e Silvia Basanta Camiño, «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad», *Revista de Investigación en Educación*, no. 11 (2013): 140-157.

⁴⁹ Eugenio Manuel Otero Urtaza, «Excursións na natureza e educación en valores: unha nova perspectiva», *Revista Galega do Ensino*, 21 (1998): 171-180.

⁵⁰ *Ibidem*, 172.

⁵¹ Ver Eugenio Manuel Otero Urtaza, «Giner y Cossío en el verano de 1883: memoria de una excursión inolvidable», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, no. 55 (2004): 9-37.

das no Boletim da instituição. Ao fim de cada expedição, os alunos escreviam informes nos quais refletiam sobre sua experiência e o que observavam. Os conhecimentos geográficos e culturais, a história natural e a botânica eram temas recorrentes, contribuindo para que os alunos desenvolvessem uma noção global da natureza e das relações entre os seres vivos,⁵² indicando ainda a preocupação com um enfoque ecológico na compreensão da natureza. Além disso, experiências como a substituição dos convencionais livros de texto por livros de consulta, o uso do laboratório, as oficinas de trabalho manual e o estudo direto de plantas e animais⁵³ destacaram a instituição diante de outras metodologias escolares da época.

Apesar de seu caráter inovador, foi somente nas primeiras décadas do século XX que a ILE ganharia maior reconhecimento, período no qual esteve à frente de importantes instituições que contribuíram para a promoção da educação científica espanhola e para propostas de modernização do sistema público de ensino. O Museu Pedagógico, fundado em 1882 e dirigido por Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), sucessor de Giner de los Ríos, tinha como enfoque a formação de professores do ensino primário e foi responsável por organizar as primeiras Colônias Escolares espanholas em 1887. Inspiradas por experiências internacionais à época em favor da educação física e baseando-se na metodologia da ILE, as colônias ressaltavam o trabalho manual e as excursões, visando a promoção de uma vida saudável ao ar livre.⁵⁴ Posteriormente, a «Junta para Ampliación de Estudios y Investigaciones Científicas» (JAE), também herdeira dos princípios da ILE, foi criada em 1907 com fins de impulsionar o desenvolvimento e difusão da ciência e cultura espanholas. Através da concessão de bolsas a pesquisadores para intercâmbios internacionais, a atuação da Junta permitiu que avançadas teorias que vinham sendo desenvolvidas na Europa chegassem ao país.

Dentre elas, destacam-se a introdução da experiência inglesa para os estudos da natureza (*Nature Study*) no ensino primário, através da atuação de Margarita Comas (1892-1972) e das escolas ao ar livre no país,⁵⁵ seguindo as iniciativas do movimento *Open-Air School* descrito anteriormente. Martínez⁵⁶ salienta a flexibilidade na organização do dia-a-dia e o caráter progressista de suas metodologias fez com que repercutissem positivamente no país, sendo inclusive sugeridas como alternativa econômica para o problema da falta de escolas, em especial nas zonas rurais. A Escola do Bosque de Montjuic, criada pelo Ayuntamiento de Barcelona em 1914 e dirigida por Rosa Sensat, e a Escola Bosque de la Dehesa de la Villa, fundada pelo Ayuntamiento de Madrid em 1918 e dirigida por Flora

⁵² Cristina Artacho, «Naturaleza, ecología y enseñanza en España», 111.

⁵³ Eugenio Otero, Rubén Navarro e Silvia Basanta, «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza», 144.

⁵⁴ Para uma descrição detalhada, ver Eugenio Otero, Rubén Navarro e Silvia Basanta, «Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza».

⁵⁵ Apesar do movimento das escolas ao ar livre ter se desenvolvido nas primeiras décadas do século XX, a primeira experiência data de 1889, quando o padre Andrés Manjón funda as Escolas de Ave Maria em Granada. Para além do viés religioso, Manjón utilizava métodos ativos e intuitivos, baseados na experiência dos alunos e em saídas nos arredores de Granada (Ver: Cristina Artacho, 2000; José Martínez, 2000).

⁵⁶ José Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», 171.

Mateos de la Torre⁵⁷ foram duas experiências bem-sucedidas à época, inspiradas também pelo movimento da Escola Nova que se difundia na Europa. Rosa Sensat, que em 1912 visitou centros educativos na Bélgica, Alemanha e Suíça com uma bolsa da Junta de Ampliación de Estudios, entendia que o modelo não deveria servir somente a fins terapêuticos ou higiênicos, mas estender-se ao sistema escolar normal dado os benefícios do contato direto com a natureza para uma educação positiva.⁵⁸

Dentre os projetos educativos que enfatizavam o âmbito educador da natureza, Artacho⁵⁹ destaca também a Escola Moderna fundada em 1901 por Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909) em Barcelona. De inspiração anarquista e rousseauiana, era voltada à educação da classe trabalhadora e desenvolveu-se a partir de princípios humanísticos, dando grande ênfase ao conhecimento científico. O contato regular com a natureza e com o mundo real eram tidos como princípio fundamental da aprendizagem, substituindo o ensino memorístico pelas produções dos alunos a partir de suas experiências com a paisagem.⁶⁰ O jogo livre e organizado também era uma característica central e as aulas se davam ao ar livre sempre que possível. A Escola Moderna funcionou até a prisão de Ferrer y Guardia em 1906. Em 1909, após a execução do pedagogo, o modelo foi reproduzido internacionalmente por coletivos anarquistas e serviu de inspiração para a pedagogia libertária.

As escolas da floresta na Espanha atual

Os projetos progressistas e os esforços de modernização da educação espanhola prosseguiriam durante as décadas de 1920 e 1930, sendo interrompidos pela guerra civil e a subsequente ditadura franquista. As décadas seguintes representariam não só a estagnação da educação espanhola, mas um retrocesso a estruturas arcaicas,⁶¹ cujas consequências são perceptíveis até os dias de hoje. No sistema formal de ensino atual, é possível encontrar semelhanças entre a experiência das escolas ao ar livre do começo do século XX e as «aulas de natureza», ou centros de educação ambiental,⁶² porém com um enfoque maior na sensibilização socioambiental do que na educação científica.⁶³

No que diz respeito às escolas de educação infantil ao ar livre, observa-se o surgimento recente de projetos inspirados nas escolas da floresta descritos anteriormente. Na última década, multiplicaram-se propostas alternativas ao sistema formal de ensino, em diferentes comunidades autônomas. Em Madrid, na região da Sierra de Guadarrama, é criado em 2011 o Grupo de Jogos na Natureza Saltamontes, o primeiro projeto na Espanha inspirado nos modelos nórdicos. A Iniciativa Bosquescuela, que funcionava desde 2010, abre em 2015 o Centro Bosquescuela Cerceda. Adaptando a metodologia

⁵⁷ Philip Bruchner, *Bosquescuela*, 15.

⁵⁸ José Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», 178.

⁵⁹ Cristina Artacho, «Naturaleza, ecología y enseñanza en España», 178.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ *Ibidem*, 180.

⁶² Promovido pelo Ministério de Educação e Cultura. Ver: <http://www.institutodeevaluacion.mec.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/catalogo/educacion/estudiantes/becas-ayudas/extraescolares/aulas-naturaleza.html>

⁶³ José Martínez, «De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza», 180.

do modelo alemão dos *Waldkindergarten* ao contexto e currículo espanhol, foi o primeiro centro de educação infantil ao ar livre homologado no país. Desde 2014, Bosquescuola oferece cursos de formação em sua metodologia⁶⁴, atraindo educadores e educadoras interessados na temática.

A partir desses encontros, outros projetos foram criados de maneira independente, dos quais se destacam Nenea, medrar creando e Amadahi – Educación creativa, localizadas respectivamente nos municípios de Lugo e A Coruña, na Galícia. Ambos os projetos, juntamente com o GJN Saltamontes e a iniciativa In Natura (Madrid) fundaram a Asociación EDNA de Educación en la Naturaleza, cujo primeiro encontro nacional ocorreu em 2015. Enquanto uma organização sem fins lucrativos, a Associação EDNA tem por finalidade representar a nível nacional as iniciativas pedagógicas na natureza, buscando dar visibilidade ao movimento das escolas floresta⁶⁵ e estabelecer uma rede profissional qualificada.⁶⁶

A rápida e recente expansão do número de escolas na natureza⁶⁷ torna difícil uma análise mais aprofundada do fenômeno. É interessante observar, no entanto, que muitos desses projetos não se descrevem como uma escola da floresta no sentido absoluto do termo, apresentando-se como iniciativas de educação ativa na natureza. Ainda que haja referência ao modelo alemão, nórdico ou inglês, não há ainda um consenso nacional sobre o que significa uma escola da floresta, ou na natureza, no território espanhol. Essa abertura conceitual faz com que práticas de outras pedagogias alternativas do século XX, como a educação ativa, Reggio Emilia, Maria Montessori e a pedagogia Waldorf sejam identificadas como referências para o trabalho desenvolvido. Kátia Hueso,⁶⁸ a respeito da transferência cultural de um modelo estrangeiro, sugeriu a necessidade de adaptação da metodologia ao contexto espanhol considerando características culturais próprias, como a ausência de hábito de realizar atividades ao ar livre, a rigidez curricular no ensino formal e a desconfiança a metodologias baseadas na aprendizagem através do brincar e jogo livre.

⁶⁴ Em algumas fontes consultadas, acadêmicas e não-acadêmicas, a palavra «Bosquescuola» foi utilizada como sinônimo, em espanhol, da expressão «escola da floresta». Cabe ressaltar que o termo foi registrado em 2013 como uma marca pela Interprende S.L., empresa privada que promove a Iniciativa Bosquescuola em Madrid. Para diferenciar-se do projeto já existente, outras iniciativas vêm utilizando termos como «escuela bosque» ou «escuela en la naturaleza».

⁶⁵ Asociación EDNA de Educación en la Naturaleza, Estatutos EDNA. Disponível em <https://asociacionedna.wordpress.com/estatutos/>

⁶⁶ Em 2019, a Associação realizará o primeiro curso de formação (Nível I – Iniciação), seguindo o modelo inglês da Forest School Association (FSA). Na Inglaterra, para atuar como educador(a) nas escolas da floresta é necessário possuir uma qualificação específica que atende critérios estabelecidos pela FSA e oferecida por diferentes entidades autorizadas. São 3 níveis de formação, que oferecem uma introdução ao tema (Level 1), qualificam o profissional para ser assistente (Level 2) ou líder/educador (Level 3). O curso a ser oferecido pela EDNA corresponde ao Level 1 inglês, com carga horária de 25h. Ver: <https://asociacionedna.files.wordpress.com/2018/11/programa-niveli-edna1.pdf>

⁶⁷ A Iniciativa In Natura mantém um diretório dos projetos de escolas da floresta no país, que é constantemente atualizado. Ver <http://escuelainnatura.com/directorio-escuelas-en-la-naturaleza-espana/>

⁶⁸ Conferência Pública proferida durante o lançamento do livro «Somos Naturaleza» (Plataforma Editorial 2017), no Salão de Atos da Faculdade de Formação Docente da Universidad de Santiago de Compostela, Lugo (Espanha), em 01/02/2018.

Apesar da ausência de um conceito acordado, pode-se tentar traçar as principais características que constituem uma possível identidade das escolas na natureza na Espanha, tal como vêm se apresentando. Usualmente, a concepção pedagógica se estrutura em torno de três pilares fundamentais: o jogo livre e não-estruturado, o contato direto com a natureza e a abordagem à criança através de uma educação respeitosa. A educação artística também se faz presente como referência metodológica em alguns casos. Os grupos são pequenos, com uma proporção média de 8 crianças por educadora e, geralmente, duas educadoras. Os projetos localizam-se em sua maioria no entorno rural, com um amplo espaço de bosque acessível a pé. Atividades que envolvam a família e a comunidade, como espaços de encontro e formação, acampamentos e outros eventos, também são práticas habituais.

Por fim, outras duas características comuns se destacam, a faixa etária e a organização administrativa. Na Espanha, a educação infantil tem caráter voluntário e o ensino formal é obrigatório por lei a partir dos 6 anos de idade,⁶⁹ dividindo-se em duas etapas: o primeiro ciclo, de 0 a 3 anos, e o segundo ciclo, de 3 a 6 anos. Os projetos de educação infantil na natureza atendem ao segundo ciclo da educação infantil. Uma peculiaridade, no entanto, é o desafio de homologação junto aos órgãos oficiais nas diferentes comunidades autônomas. A falta de precedentes legais para projetos desta natureza faz com que muitos se organizem enquanto associação sem fins lucrativos, não sendo reconhecidos como escolas de educação infantil. Entre os desafios futuros, está o estabelecimento de diretrizes e critérios acerca do que significa uma escola de educação infantil ao ar livre, ou na natureza, para conferir maior organização e legitimidade a nível nacional, bem como a profissionalização do movimento. Iniciativas como a Associação EDNA vêm atuando nesse sentido. Tomando como exemplo os casos de países como a Alemanha e a Inglaterra, nos quais as escolas da floresta foram progressivamente ganhando credibilidade e hoje são reconhecidas como um modelo educativo específico, o apoio do poder público foi crucial, bem como a flexibilização da legislação educativa a fim de fomentar projetos inovadores.

Certamente, o ressurgimento das escolas infantis na natureza no país traz inúmeras pautas para investigação e não é objetivo deste trabalho esgotar as possibilidades de interpretação. A multiplicidade de projetos e a o caráter ainda recente do fenômeno tornam desafiadora a tentativa de traçar um perfil definitivo dessas escolas. Fato é que há um movimento em prol da infância na natureza em rápida expansão, que se apresenta como uma abordagem metodológica específica e cuja prática é devedora de experiências históricas anteriores, como as escolas ao ar livre do princípio do século XX e das pedagogias ativas.

Rachel Carson, inspiradora do ecologismo moderno, afirmava que as crianças possuem um sentido inato do assombro, a capacidade genuína de deixar-se entregar às experiências na natureza e mergulhar na alegria da investigação dos fenômenos da vida, contanto que dispusessem da presença do adulto para compartilhar tais aprendizagens. Diante dos desafios trazidos pelo estilo de vida moderno, no qual vivemos sob as eminen-

⁶⁹ Artigos 5 e 7, Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).

tes ameaças à diversidade biológica e cultural, das consequências da urbanização e do emparedamento da infância, é nosso dever como educadores/as repensarmos nossa responsabilidade para com o mundo em que habitamos e para as gerações que o herdarão. O movimento das escolas da floresta parece ser uma resposta a esses desafios.

