

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LAÍS MELO CORRÊA

**MANIFESTO PELA TERRA E ECOFEMINISMO:
um estudo sobre a natureza, direitos e o desemparedamento da infância na ecopedagogia**

SOROCABA

2024

LAÍS MELO CORRÊA

**MANIFESTO PELA TERRA E ECOFEMINISMO:
um estudo sobre a natureza, direitos e o desemparedamento da infância na ecopedagogia**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Centro de Ciências Humanas
e Biológicas da Universidade Federal de São
Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do
título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vanda Aparecida da
Silva.

SOROCABA

2024

Corrêa, Laís Melo

Manifesto pela Terra e Ecofeminismo: um estudo sobre a natureza, direitos e o desemparedamento da infância na ecopedagogia / Laís Melo Corrêa -- 2024.
69f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Vanda Aparecida da Silva
Banca Examinadora: Marcos Francisco Martins, Geraldo Tadeu Souza
Bibliografia

1. Ecofeminismo. 2. Direitos da natureza. 3. Desemparedamento. I. Corrêa, Laís Melo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -

CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-
So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780

Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 29/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso
Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

Laís Melo Corrêa

Manifesto pela Terra e Ecofeminismo: um estudo sobre a natureza, direitos e o desemparelhamento da infância na ecopedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba

Sorocaba, 13 de setembro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Vanda Aparecida da Silva
Membro da Banca 1	Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
Membro da Banca 2	Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza



Documento assinado eletronicamente por **Vanda Aparecida da Silva, Professor(a) Efetivo(a)**, em 20/09/2024, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Francisco Martins, Professor(a) Efetivo(a)**, em 21/09/2024, às 20:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Tadeu Souza, Professor(a) Efetivo(a)**, em 24/09/2024, às 07:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1569205** e o código CRC **9BDB6CBF**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº SEI nº 1569205
23112.025983/2024-19

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas avós, Luzia Benedito Francelino Pelais, Maria Helena Camargo Corrêa (in memoriam) e especialmente à Vicentina de Souza Messias (in memoriam), com quem compartilhei o amor profundo pelas crianças e pelas Infâncias.

AGRADECIMENTOS

À Espiritualidade, por cada momento de introspecção e crescimento, e pela sabedoria que guia meus passos. Que eu possa sempre honrar a vida que me foi dada, vivendo em harmonia com o universo e o coração em sintonia à essência de tudo o que existe.

À Divina Mãe, cultuada em tantas culturas com diferentes faces e nomes, a força primordial que sustenta e nutre a vida em todas as suas formas.

Aos meus pais, Dilmara Aparecida Melo Messias, João Carlos Messias e Valdir Cirino Corrêa, por me proporcionarem sustento nesta vida terrena. Obrigada por acreditarem em mim e por sempre estarem ao meu lado com incondicional amor.

Ao meu amado irmão, Jean Melo Messias, pela amizade e companheirismo que torna essa caminhada mais leve.

À minha querida amiga, Sônia Maria de Campos, com quem compartilhei os anos de graduação, estando juntas nos trabalhos em dupla, grupos e iniciação científica. Gratidão pelas conversas, conselhos e por celebrar comigo cada conquista.

À minha orientadora, por acreditar no potencial deste trabalho, por toda paciência, conselho e orientação ao longo deste processo.

Às crianças, por me ensinarem a ver o mundo com olhos de encantamento e me lembrarem diariamente a alegria e a liberdade de ser.

À Silvia Duarte Maximiano da Silva e a Mislane Cristina da Silva Oliveira, professoras com quem tive o privilégio de estagiar, e que me mostraram, através de suas práticas, o amor pela Educação Infantil.

Às professoras e professores, que desde a mais tenra infância até o presente, me inspiraram e guiaram neste caminho educativo.

EPÍGRAFE

Nossa alma participa sempre de uma contínua criação do mundo [...] todas as criaturas da natureza estão previamente criadas em nós mesmos, provém de nossa alma, cuja essência é a eternidade, essência que escapa ao nosso conhecimento, mas que se faz sentir em nós como força amorosa e criadora.

Hermann Hesse

RESUMO

Caracterizando-se como um estudo qualitativo de revisão de literatura e de documentos norteadores da educação, o presente trabalho de conclusão de curso visita obras e produções acadêmicas publicados no Repositório Institucional da UFSCar (RI), como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), dissertações e tese, para discutir as tensões entre o paradigma capitalista, a natureza e a educação, apresentando os direitos da natureza e perspectivas biocêntricas como um possível caminho para redirecionar o modo de produção e de vida a partir da visão ecofeminista. Relacionando o capitalismo-patriarcal com o colapso ambiental e o emparedamento das crianças, o objetivo é apontar as vivências em desemparedamento (Tiriba, 2018) na educação infantil como exercícios e movimentos de reconexão com a natureza e a teia da vida (Capra, 1996), revelando a potência das relações de parceria e cuidado entre crianças e adultos, e estes, com a Terra. Desse modo, partindo das relações microssociais, o estudo coloca em destaque as relações com as comunidades e os entornos ambientais, evidenciando o protagonismo e os modos de ser das infâncias, suas relações sociais, culturais e, sobretudo, naturais no campo do currículo, mais especificamente o currículo ecopedagógico, propondo críticas e alternativas ao modo de produção insustentável e o divórcio da humanidade com a natureza. O estudo conclui a importância da dimensão natural para o desenvolvimento integral das crianças, a Natureza sendo um sujeito ativo e suporte da vida planetária, com quem as crianças podem criar e ter consciência das vontades e limites do corpo, despertando para relações de cuidado, respeito aos limites naturais.

Palavras-chave: ecofeminismo; direitos da natureza; educação infantil; desemparedamento; ecopedagogia.

ABSTRACT

Characterized as a qualitative study reviewing the literature and documents guiding education, this course completion work visits academic works and productions published in the UFSCar Institutional Repository (IR), such as Course Completion Papers (TCCs), dissertations and theses, to discuss the tensions between the capitalist paradigm, nature and education, presenting the rights of nature and biocentric perspectives as a possible way to redirect the mode of production and life from an ecofeminist perspective. By linking patriarchal capitalism with environmental collapse and the imprisonment of children, the aim is to point to experiences of imprisonment (Tiriba, 2018) in early childhood education as exercises and movements of reconnection with nature and the web of life (Capra, 1996), revealing the power of relationships of partnership and care between children and adults, and the latter with the Earth. In this way, starting from micro-social relationships, the study highlights relationships with communities and environmental surroundings, highlighting the protagonism and ways of being of children, their social, cultural and, above all, natural relationships in the field of curriculum, more specifically the ecopedagogical curriculum, proposing criticisms and alternatives to the unsustainable mode of production and humanity's divorce with nature. The study concludes that the natural dimension is important for children's integral development, with nature being an active subject and support for planetary life, with whom children can create and be aware of their body's desires and limits, awakening them to relationships of care and respect for natural limits.

Keywords: ecofeminism; rights of nature; early childhood education; unparenting; ecopedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EUA - Estados Unidos da América

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TCCs - Trabalhos de conclusão de curso

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. PERCURSOS INICIAIS	12
1.1 Caminho metodológico	17
2. SOLO: CULTURAS DE ABUNDÂNCIA E POBREZA	19
3. A NATUREZA E A “TEIA DA VIDA”	29
3.1 A Ética da Vida	30
3.2 Direitos: Manejos para o futuro	33
4. ESCOLA: CRIANÇAS NA NATUREZA	39
4.1 Currículo ecopedagógico: espaço de resistência	40
4.2 O Desemparedamento da Infância	45
4.3 Estudo e análise das produções acadêmicas	49
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66

1. PERCURSOS INICIAIS

O presente estudo tem por princípio evidenciar a Educação Infantil como espaço e tempo privilegiados para desenvolver relações mais empáticas e sustentáveis com a Natureza, sendo uma preocupação sincera com o Agora e o Futuro do planeta, tendo em vista os cenários de desequilíbrios e desastres ambientais que estão se desenrolando em todo o mundo. Nesse sentido, destaca-se o “desemparedamento da infância” (Tiriba, 2018; Barros, 2018; Lima, 2020), como um movimento de parceria e reintegração entre crianças-adultos, e estes, com a Terra e com tudo que é vivo, sendo um convite a encontros com a comunidade e a natureza, o universo planetário e cósmico. O “desemparedamento da infância” é proposto por Léa Tiriba em sua obra “Educação infantil como direito e alegria” (2018), como contraponto ao atual o emparedamento das crianças em creches e pré-escolas, documentando em seu trabalho o confinamento tanto físico - permanecendo durante horas em salas e ambientes fechados -, como simbólico, com a imposição de regras e rotinas que limitam a liberdade, o movimento do corpo e o contato das crianças com o mundo natural.

Observando as vivências de estágios em creches e pré-escolas nos anos de graduação, pude reconhecer, assim como Tiriba (2018), os movimentos de força e controle por parte de adultas-educadoras, assim como os movimentos de autonomia e liberdade. Para os primeiros, havia um excessivo controle aos corpos infantis, utilizando do poder autoritário para mantê-los contidos, a permanência em ambientes fechados sendo parte da lógica de dominação, as janelas acima das visões das crianças com cortinas semi-abertas, não tendo a oportunidade de olhar o entorno, além de que idas ao parque e outros ambientes era moeda de troca pela obediência. Em contrapartida, havia adultas-educadoras preocupadas com a autonomia, bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, e com esse propósito planejavam as mais criativas intervenções e mediações nos ambientes de parques, quintais e jardins, e revelavam a importância dos espaços ao ar livre e com elementos naturais.

Nesse sentido, analisaremos o paradigma capitalista e suas dinâmicas com a Natureza, com a intenção de evidenciar outras concepções possíveis, nos quais os conhecimentos e sabedorias que se relacionem com a Terra apontem para além da acumulação humana. Partimos da ideia da necessidade, não apenas de uma mudança curricular, ético-política e organizacional da educação infantil, mas também da reorientação das dinâmicas dos adultos e práticas coletivas para as experiências verdes, de forma a desenvolver a cidadania planetária e reconexão à “teia da vida” (Capra,1996).

A expressão “teia da vida”, também título do livro de Fritjof Capra (1996), se refere a interdependência entre os seres bióticos e fatores abióticos para manter a vida planetária, tendo em vista as redes, ciclos, matérias e ligações energéticas que são compartilhadas por toda teia, de modo que os resíduos de uma espécie seja alimento para outras. Portanto, quanto maior a diversidade e abundância de relações, maior será o poder de manutenção e recuperação de toda comunidade terrena. A desconexão, desse modo, resulta em sistemas e modos de produção e de vida insustentáveis para a manutenção da vida no planeta.

Tiriba (2018) ainda reforça que a partir da desconexão e degradação dos sistemas vivos e abióticos, nega-se os movimentos e inclinações das crianças para estarem em espaços abertos e em interação com os demais seres, afastando-os da dimensão natural, fundamental para o desenvolvimento integral de seus corpos e mentes. É em defesa aos direitos das crianças ao contato com a natureza e a liberdade, estabelecido por documentos e parâmetros da educação infantil, que me debruço a refletir acerca das dinâmicas de exploração e controle, elaborando uma gradação entre o antropocentrismo, sistema capitalista e a escola, de modo a documentar perspectivas que centralizam o direito à vida de todos os seres e a Terra como um complexo ecossistema, rede e suporte de existência para os seres vivos.

Desse modo, declaro o “Manifesto pela Terra” uma pesquisa de encantamento pelo mundo e pela Vida, reverenciado e honrando a Terra como suporte de existência de todos os seres, tendo por princípio a abundância em diversidade de gêneros, espécies e culturas. Como nos diz Paulo Freire (1986), a paz e a realidade que sonhamos deve ser conquistada tanto pelo debruçar nos estudos epistemológicos, como também pelo olhar crítico, atento e emancipatório para a base de nossa comunidade, o nosso cotidiano, os ambientes e espaços que frequentamos e ocupamos. Conforme Freire¹,

A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para paz, que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (Gadotti, 2000, p.197)

Tendo em vista a discussão urgente de desacelerar e inverter a lógica de produção que tem por base exploração e a morte, considero iniciar este trabalho com o antropocentrismo para refletir sobre o colapso ambiental e social vigente, de modo a trilhar o compromisso dos humanos com toda a vida planetária. Visto a importância de cada espécie para a manutenção da vida terrena, já “não resta outra alternativa senão tentar o que parece hoje ainda inverossímil,

¹ Discurso de Paulo Freire, laureado do Prêmio Educador da Paz de 1986, Unesco, Paris, descrito na íntegra no livro “Pedagogia da Terra” de Moacir Gadotti, 2000.

tentar superar o capitalismo, se por isso se entende superar, ao mesmo tempo, a engrenagem insana da acumulação e a miséria filosófica do antropocentrismo” (Marques, 2015, p.611)

Enquanto Humanidade, é certo que nos identificamos e partimos da visão humana para conhecer e intervir no mundo. Também é certo admitir que a condição de humanos traz a pretensão de hierarquia frente à Natureza e aos demais seres planetários. Marques (2015) relata três ênfases ocidentais que colaboram para a superioridade humana, sendo elas a cosmoteológica/teleológica, biológica, ecológica, além de destacar os efeitos de retorno negativo, consequências do antropocentrismo e o modo de produção capitalista hegemônico.

A primeira ênfase refere-se aos pensamentos filosóficos sobre a origem do universo e da humanidade, no qual compreende o ser humano como o microcosmo, um representante do macrocosmo, o “centro, mediador e a finalidade do cosmo criado” (2015, p.552). De acordo com a antropologia judaico-cristã, *Elohim* em seu sexto dia criou o homem a sua imagem e semelhança e lhe dá “autoridade sobre os peixes do mar, sobre os pássaros dos céus, sobre os animais, sobre todas as bestas selvagens e sobre todos os répteis que rastejam sobre a terra!” (2015, p. 552).

As ênfases biológica e ecológica se articulam e situam o ser humano como o auge da cadeia alimentar, ao mesmo tempo, que está desconectado dela. A partir desta ênfase, determina-se que a capacidade adaptativa do homem é ativa adotando a superioridade, uma vez que compreende que a adaptação dos demais seres é passiva e segue apenas os instintos, desse modo, os humanos com a habilidade de desenvolver ferramentas e planejamento de ações futuras, sobrepujou os ambientes e os seres vivos para servir-lhe unicamente para o conforto e bem-estar. A história humana, nesse sentido, se revela como a “crescente capacidade de conhecer, controlar e usar o próprio proveito das leis da natureza, quando não mesmo, num futuro a nós prometido, de redesenhá-las” (2015, p.561).

Como reflexo das crises ambientais a partir do século XX, vislumbramos os efeitos de retorno negativo, que como Marques (2015) esclarece, é a obsessão crescente do modo de produção capitalista de submeter a natureza às estratégias de potencialização energética, de produção e consumo, desencadeando não só a extinção de ecossistemas a nível global, como também ameaçando a espécie humana. Ultrapassando as leis limites da natureza e suas capacidades adaptativas e de recuperação, desempenhamos cada vez mais esforço para manipular os ambientes e reequilibrá-los. Tais esforços, por sua vez, terão outros pontos de ruptura que ameaçam a vida humana e das demais espécies. Essa era de colapso é conhecida como Antropoceno, desencadeada por aqueles que tem por objetivo a acumulação a qualquer custo. Segundo Luiz Marques,

Quando o homem ultrapassa esse limite, quando suas intervenções adaptativas destroem a biodiversidade, alteram os equilíbrios químicos do ar, dos solos e das águas, poluindo-os crescentemente, essas intervenções tendem a desencadear na biosfera mecanismos de ruptura que a conduzem a outros pontos de equilíbrio, os quais serão, com grande probabilidade, mais hostis ao homem (Marques, 2015, p.563)

As ações vão de perturbação da biosfera terrestre e marítima, composição química da atmosfera, oceanos e solos com desequilíbrios nos ciclos de carbono, nitrogênio e fósforo, e retornam em ritmo cada vez mais acelerado à alimentação humana com toxicidade e poluição, infiltrando nos tecidos celulares, alterando o metabolismo, hormônios e equilíbrios químicos. Para Marques (2015),

Quanto mais plástico o homem industrial lança no oceano, maior a probabilidade de que partículas desses polímeros se acumulem na cadeia alimentar e acabem em seu próprio estômago, num efeito de retorno negativo já em ação conforme descrito em recentes trabalhos científicos. Quanto mais o homem industrial "enriquece" o solo com fertilizantes, mais este se empobrece e mais se empobrece também a biodiversidade marítima e o potencial do mar de alimentar o homem [...] Quanto mais o homem industrial acredita defender sua agricultura com defensivos mais resistentes se tornam as espécies atacadas e mais brutais devem ser as doses de pesticidas; ou menos abundantes se tornam os polinizadores silvestres, destruídos por esses pesticidas, que poderiam, por seu insubstituível serviço de polinização, justamente aumentar as colheitas. (p.566)

Como podemos ver, o sistema capitalista institui guerras contra a Natureza visando a acumulação como um fim em si. De acordo com os dados de Marques (2015), 8,4%, pouco mais de 393 milhões de indivíduos acumulam cerca de 83,3% da riqueza produzida por 91,6% da população global. A elite econômica move “a economia do planeta, máquina produtora de crises ambientais, a começar pelas mudanças: as climáticas: os 500 milhões de pessoas mais ricas do mundo produzem metade das emissões de CO_2 , enquanto os 3 bilhões mais pobres emitem apenas 7%” (p.17).

Assim como a exploração natural, a desigualdade social também é base para o modo de produção capitalista, ou seja, o antropocentrismo também separa e hierarquiza o humano do humano, alguns tendo a disposição riquezas, recursos e tecnologias, enquanto 92% da população global a luta pela sobrevivência, “desumanizados por um processo objetivo de espoliação de natureza econômica, política, ecológica e cultural” (Boff, 2004, p.153). Ademais, às populações mais pobres resta as “zonas de sacrifício” caracterizadas pelo zoneamento urbano excludente e desigual, ou seja, são os mais afetados pela degradação e desastres naturais (Cosenza; Kassiadou; Sánchez, 2014).

É frente ao colapso ambiental e social que movimentos e ações sociais se tornam imprescindíveis para pensar em demandas e reivindicações que estabeleçam outros modos de vida e de relação com a Natureza, na vanguarda dos movimentos pelos Direitos da Natureza e da Terra estão os povos originários e populações tradicionais que resistem em preservar a

relação íntima entre a comunidade cultural e a Natureza. Como expõe Leff (2001), para além de distribuição de renda e poder, é fundamental o reconhecimento do território como espaço cultural e diversidade do uso do solo, participação popular dos meios de produção, economia e política de maneira democrática. Conforme Enrique Leff,

As demandas ambientais promovem a participação democrática da sociedade no uso e manejo dos recursos atuais e potenciais, assim como a construção de novos estilos de desenvolvimento, fundados em princípios de sustentabilidade ecológica, equidade social, diversidade étnica e autonomia cultural (Leff, 2001, p.99)

Desse modo, procura-se por visões de mundos, éticas e valores capazes de nutrir uma relação sociedade-natureza equilibrada, valorizando a diversidade cultural, as identidades e o direito de ser - individual e coletivamente - para pensar e desenvolver outros modos de existência, “num contexto social, sobre bases ecológicas e suportes territoriais, onde se configuram as identidades como forma de ser em relação com um mundo que é seu referente, seu suporte, seu corpo.” (Leff, 2001, p.350).

Para trilhar um caminho de equilíbrio com a natureza e com os seres que compartilhamos o planeta, entendo que a Educação precisa estar alinhada com o compromisso de integrar os direitos humanos aos direitos da Terra, com currículos, métodos e práticas que revelem a interdependência entre seres humanos e natureza, promovendo uma convivência mais empática e sustentável com a Terra. Nesse sentido, Gadotti (2000), Tiriba (2014; 2018), Barros (2018) e Lima (2020) colaboram com abordagens que se dedicam a formar, ética e politicamente, cidadãos planetários, tendo por base a vivência das crianças com a Natureza, com o entorno e a comunidade, sendo fundamental a parceria dos adultos-educadores com as crianças, e sensibilizar as relações, seguindo as vontades do corpo e do coração possibilitando momentos de alegria e bem-viver coletivos.

Com isso, nos propomos a realizar uma revisão de literatura destacando as perspectivas biocêntricas e relações que respeitem e valorizem a interdependência e interconexão entre a humanidade e a interconexão planetária, para isso apontamos os Direitos da Natureza (Acosta, 2016; Kassiadou; Sánchez, 2014) como caminho para pensar e redirecionar o modo de produção, tendo por princípio o Direito à Vida de todos os seres. Fluindo para a Educação, evidenciamos a Escola como um espaço público e privilegiado para refletir as contradições e dinâmicas crianças-natureza, de modo a cultivar e cultivar a diversidade planetária.

1.1 Caminho metodológico

O presente trabalho teve por metodologia a pesquisa bibliográfica de revisão de literatura e documental com cunho qualitativo, adotando como referências livros, documentos

norteadores da educação e trabalhos publicados no Repositório Institucional da UFSCar (RI), como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), Dissertações e Tese. Consideramos importante o levantamento de trabalhos acadêmicos disponíveis no RI da UFSCar, sendo uma visita aos trabalhos publicados pelos formandos em graduação, mestrado e doutorado, a relevância da temática para os sujeitos que estão em processo de pesquisa e formação na Universidade.

Este levantamento centrou-se nas relações entre crianças e natureza, explorando a parceria dos adultos-educadores para com essas relações. Com ênfase no tema, foram utilizados os descritores "Educação e Natureza" e "Crianças e Natureza" nas buscas realizadas no RI. A base de dados resultou em 26 TCCs, 13 dissertações e 13 teses, a delimitação das produções iniciou-se com a leitura dos resumos, sendo selecionados aqueles que investigassem as infâncias e a relação brincar e aprender com e na natureza, obtemos 3 TCCs, 2 dissertações e 1 tese. A análise e discussão dos trabalhos selecionados foram orientadas pela questão central deste estudo: evidenciar as relações, perspectivas e experiências com a natureza na Educação Infantil, com o objetivo de repensar e reorientar currículos, discursos, rotinas e espaços escolares para promover uma reconexão com a natureza e a percepção da complexa interdependência entre a humanidade e a comunidade planetária.

Detalhando melhor a literatura teórica, foi realizado um levantamento de livros e documentos que colaboraram no estudo do colapso ambiental, abordando a relação entre a terra e o cultivo com o feminino, selecionamos os livros “Capitalismo e o colapso ambiental” de Luiz Marques (2015), “Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia” de Vandana Shiva, “Ecofeminismo” de Maria Mies e Vandana Shiva (2021). Para o estudo da complexidade e novos paradigmas para além do modelo capitalista, selecionamos os livros “Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder” de Enrique Leff (2001), “Introdução ao pensamento complexo” de Edgar Morin (2005) e “As três ecologias” de Félix Guattari (1990)

Relevando a importância das relações interespecies para a sustentabilidade da vida planetária, o movimento para os Direitos da Natureza e construção de uma Ética que considere todos os seres planetários, selecionamos os livros “A teia da vida” de Fritjof Capra (1996), “O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa” de Donna Haraway (2021), “Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra” e “Ecologia: grito da terra, grito dos pobres” de Leonardo Boff (1999; 2004) e “O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos” de Alberto Acosta (2016).

No campo da Educação, para repensar as relações entre a escola e o currículo e as tensões surgidas nesta dinâmica levantamos e selecionamos livros de Paulo Freire (2022a;

2022b) “Pedagogia da autonomia” e a “Pedagogia da tolerância”, e de Miguel Arroyo (2013) “Currículo: território em disputa”. Pensando em novas perspectivas educativas, formações e práticas que alinhassem os direitos ambientais com os direitos humanos, de modo a repensar a relação entre humanos-natureza, selecionamos o estudo de Moacir Gadotti (2000) “A pedagogia da Terra”, capítulos do livro organizado por Silva; Tiriba (2014) “Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos”. O estudo de Léa Tiriba (2018) “Educação infantil como direito e alegria” retrata a relação fundamental entre as crianças e a natureza e o “desemparedamento da infância” como potência para pensar em novas práticas e paradigmas que superem o controle da vida humana e não-humana tecendo relações mais empáticas entre a humanidade e a natureza, construção da ética da vida e da cidadania planetária.

Ainda sobre o “desemparedamento da Infância” e o benefício de vivências verdes em contato com a Natureza para o desenvolvimento integral das crianças, selecionamos os livros de Maria Isabel Amando de Barros (2018) “Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza”, Izenildes Lima (2020) “A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores” e Richard Louv (2016) “A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza”. A partir desses autores identificando as principais ideias, argumentos e perspectivas, condensei os estudos dos autores em capítulos construindo um diálogo de ideias e perspectivas.

2. SOLO: CULTURAS DE ABUNDÂNCIA E POBREZA

Como reforça Enrique Leff (2001) e Luiz Marques (2015), a crise ambiental-civilizacional é reflexo da racionalidade antropocêntrica e do sistema econômico insustentável que admite dinâmicas de fragmentação, superioridade e coisificação da natureza e das relações humanas. Ao estabelecer a lógica reducionista e racionalista, reduziu “a capacidade dos humanos de conhecer a natureza ao excluir tanto outras figuras de conhecimento quanto outras maneiras de saber [...] ao manipular a natureza como a matéria inerte e fragmentada, a capacidade da natureza de regeneração criativa e renovação foi reduzida” (Mies; Shiva, 2021, p.81). As consequências são graves, como descreve Marques (2015), visto a perda de biodiversidade, secas e contaminação do solo, água e ar à nível global, a lista é extensa com,

degradação das florestas, declínio vertiginoso dos recursos hídricos, secas mais intensas e prolongadas, desertificação e erosão, incêndios mais frequentes e mais devastadores, destruição dos habitats, colapso da biodiversidade, poluição da terra e do mar por esgotos, pelo lixo municipal e industrial, intoxicação química dos organismos [...] liberação de metano na atmosfera, elevação do nível do mar e intensificação dos eventos meteorológicos extremos: furacões maiores, chuvas torrenciais, inundações, verões tórridos, invernos setentrionais mais rigorosos e com nevascas mais intensas, paradoxalmente num mundo mais quente. (p.46)

Do ponto de vista material, o capitalismo se respalda na exploração do homem pelo homem enquanto força de trabalho e da natureza enquanto matéria prima, tendo por obsessão o crescimento econômico infinito para a elite econômica, negando os limites de produção do planeta e as dinâmicas sociais orgânicas (Shiva; Mies, 2021; Leff, 2001; Marques, 2015). Nesse sentido, a escravidão, o colonialismo e a exploração dos recursos naturais foram elementos fundamentais para a ascensão do capitalismo, respaldada na visão antropocêntrica e progresso econômico, no qual cria diretamente com o acúmulo de capital não apenas a riqueza e superávit em produções, como também a pobreza e a expropriação de terras.

Acosta (2016) e Mies e Shiva (2021), discorrem como o modo de produção capitalista é por base um sistema colonial. Séculos passados nações imperialistas da Europa suprim o sistema extrativista com colonizações de Abya Yala (território das Américas) e África, apropriando-se da biodiversidade e do saber tradicional, além de utilizar do poder e da violência para estabelecer regimes de escravidão aos povos originários e de grandes populações de africanos, instituindo desumanização e grandes genocídios.

Tal como, a natureza e os povos racializados são colônias do capitalismo, para Mies e Shiva (2021), as mulheres seriam as “terceiras colônias”, na qual essa estrutura exerceria o domínio e a exploração material e simbólica. A violência contra as mulheres é um projeto de sociedade, tendo a ideologia patriarcal capitalista a concepção de que os limites da Natureza

devem ser superados pela ciência e tecnologia para gerar abundância e liberdade. Mies e Shiva (2021) tecem o paralelo: assim como as sementes, o ventre é destituído do poder reprodutor, com gerenciamentos clínicos e medidas invasivas nos partos, referenciando o conhecimento da gestação à medicina masculinizada,

o ventre das mulheres é um recipiente a ser capturado pelas ideologias e práticas daqueles que não acreditam que as mulheres são capazes de se cuidar. A captura do ventre das mulheres é o domínio do paradigma científico médico e masculinista, a grande lógica, não apenas da medicalização da vida, mas de uma visão de mundo cartesiana, em que o comportamento dos corpos pode ser explicado e controlado independentemente das mentes. (2021, p.86)

A luta pelos direitos reprodutivos é uma pauta do movimento feminista desde os anos 1980, buscando garantir o bem-estar e a saúde das mulheres, confrontando os valores sociais religiosos e políticos conservadores. No entanto, a apropriação e violência do corpo feminino, como expõe Palharini (2017) em seu artigo *Autonomia para quem? O discurso médico hegemônico sobre a violência obstétrica no Brasil*, é uma prática comum, perpetuando a violência física, mental e simbólica, privando as mulheres de escolhas e controle sobre seus corpos na gestação, parto e pós-parto.

Palharini (2017) descreve como a gestão do parto e dos corpos femininos são subordinadas às necessidades e conveniências a equipe médica, revelando práticas e intervenções desumanas e desnecessárias, abuso de medicalização, patologização dos processos naturais e perda da capacidade de decisão e consentimento no momento do parto. Para além da postura individual dos profissionais da saúde, é um protocolo comum de serviços de assistência obstétrica no Brasil, produzindo uma violência institucional e de gênero, ameaçando os direitos humanos e os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres².

Enfatizando que nesta direção a natureza, as mulheres e as pessoas racializadas apenas fornecem "matéria-prima" para o capitalismo, a perspectiva ecofeminista reintegra questões que foram separadas pelo paradigma patriarcal, que se apoia na lógica reducionista e racionalista, observando, analisando e gerenciando o mundo a partir da disjunção, redução, fragmentação, mecanização e uniformização da natureza e dos corpos (Morin, 2005; Mies;

² Tendo em vista a Lei nº 14.443 de 2 de setembro de 2022, que alterou a Lei nº 9.263/96, sobre planejamento familiar, mais precisamente sobre o procedimento de esterilização voluntária laqueadura tubária, reduziu-se a "idade mínima para mulheres e homens com capacidade civil plena [...] para 21 (vinte e um anos), independentemente do número de filhos vivos" anteriormente 25 (vinte e cinco) anos. (Brasil, 2022, p.4). A legislação prevê que é fundamental que as mulheres tenham total informação e esclarecimentos acerca das vantagens e desvantagens para poderem tomar a melhor decisão; além de também assegurar o direito de escolha. Nesse sentido, a legislação brasileira avança em direção à autonomia reprodutiva das mulheres, assegurando a saúde reprodutiva como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e minimizando práticas e posturas de poder e controle do corpo das mulheres, como evidencia o artigo *Nova Lei sobre laqueadura tubária no Brasil e seus impactos sociais: uma revisão de literatura* de Paula, Ferreira e Requeijo (2023).

Shiva, 2021; Gadotti, 2000; Leff, 2001, Tiriba, 2014). Desse modo, reconectar a produção e a reprodução, legitimando a importância do feminino como princípio criador, é considerar que, tal como nas palavras de Mies e Shiva:

o feminismo ecológico cria a possibilidade de ver o mundo como um sujeito ativo, não apenas como um recurso a ser manipulado e apropriado. Problematiza a "produção" expondo a destruição inerente em muito do que o patriarcado capitalista definiu como produtivo e cria novos espaços para percepção e experiência do ato criativo. (2021, p.94)

No entanto, o capitalismo patriarcal sendo uma realidade hegemônica em nosso planeta, consolida a destruição sistemática dos elos orgânicos. A guerra político-econômica por controle de territórios e recursos naturais, ou seja, contra a Natureza, se externaliza pela sede de destruição das simbioses e conexões vivas que são fontes regenerativas de renovação de vida. Abala-se também as ligações entre os humanos e a diversidade, anteriormente vista como riqueza e abundância, seja na agricultura ou culturas, atualmente apenas contribui para modelos de exclusão e marginalização, "criado por um estado de homogeneização concretizando um projeto de homogeneização do desenvolvimento" (Mies; Shiva, 2021, p.206) capitalista, em que sociedades e nações competem umas com as outras para a conquista de territórios.

Desse modo, a terra e o solo deixam de ser fonte da Vida para ser fonte de acumulação, exterminando qualquer economia natural local e mantendo relações de dependência permanentes. Como expõe Shiva (2003), o saber científico-dominante corresponde à uniformização das culturas naturais, servindo a lógica de acumulação, destruindo ecossistemas inteiros, como também o saber cultural de um território. Invertendo a lógica da Natureza, a sustentabilidade para o mercado comercial é o aumento cada vez maior de safras de monoculturas, que por si só são insustentáveis.

Instituindo um fluxo linear de insumos e produtos, com o argumento de maior produtividade, a ciência e a tecnologia interferem na essência das sementes, modificando-as geneticamente para alto rendimento comercial e impondo a monocultura como modelo produtivo. Por princípio, as monoculturas da Revolução Verde não toleram outros sistemas de cultivo e são incapazes de se reproduzir de maneira sustentável, uma vez que suas sementes não conseguem dar continuidade reprodutiva e dependem de fertilizantes químicos e pesticidas para se manterem.

Como exemplifica Shiva (2003), o cultivo de uma única variedade de semente IR-8, semente geneticamente modificada do arroz, no período de 1975, na Indonésia, resultou na perda de meio milhão de acres para as cigarras cicadúlicas. Como resposta, em 1997, outra semente modificada IR-36 foi criada para resistir às pragas que atacaram o IR-8, no entanto,

essa variedade também foi atacada por outras variedades de pragas, como o vírus *ragged stunt* (que provoca má formação) e os *wilted stunt* (que faz a planta definhar). Ou seja, independente das modificações, as monoculturas estão suscetíveis a pragas e doenças que podem afetar de 30% a 100% da safra, sendo imprescindível o uso de pesticidas cada vez mais tóxicos (Shiva, 2003).

Cultivos com rotatividade de solo e variedades de sementes, também estão sujeitas a pragas, no entanto, devido a diversidade, algumas variedades podem ser atingidas enquanto outras se mostram resistentes, uma vez que determinadas pragas são específicas de determinadas plantas, ou seja, “os sistemas de cultivo baseados na diversidade têm, portanto, um sistema inato de proteção” (Shiva, 2003, p.75). No entanto, com a crescente hegemonia da Revolução Verde, integrou-se agricultores e comunidades de subsistência aos mercados globais de sementes transgênicas, fertilizantes e pesticidas, desfazendo as ligações orgânicas entre os solos e comunidades.

Reféns das sementes transgênicas, fertilizantes e pesticidas químicos, o projeto de escassez do solo e das culturas, produz fome e insegurança alimentar. Por isso, precisamos evidenciar as dinâmicas de abundância e pobreza. Para o desenvolvimento capitalista, as comunidades de subsistência são consideradas empobrecidas, como declara um ex-secretário da Agricultura dos Estados Unidos da América (EUA), “a ideia de que os países em desenvolvimento devem alimentar a si mesmos é um anacronismo. Eles poderiam garantir com mais eficiência sua segurança alimentar contando com produtos agrícolas dos Estados Unidos que estão disponíveis, na maioria dos casos, a um custo menor” (Mies; Shiva, 2021, p.375).

Para além de instituir monoculturas de sementes e grãos, a silvicultura também pensada para corresponder ao comércio global, Vandana Shiva (2003) aponta como os reflorestamentos de eucaliptos em regiões da América latina e Ásia interferem nos ecossistemas naturais, uma vez que é espécie estrangeira que desequilibra ciclos sustentáveis devido à grande necessidade de água e nutrientes em seu crescimento, e “não deixam nada no solo além de terpenos que, por sua vez, inibem o crescimento de outras plantas e são tóxicos para organismos do solo responsáveis por sua fertilidade e pela melhoria de sua estrutura” (, p.74).

Shiva (2003) expõe como a indústria do eucalipto, sendo um projeto insustentável, provocando o esgotamento das reservas de água e escassez de comida. Em regiões com diversidade de árvores, são devastadas para dar lugar ao eucalipto, árvores que proporcionam fluxo de fertilidade do solo e alimentos, como as árvores frutíferas. Shiva (2003) reforça que “o ‘x’ da questão é que a produção de frutas nunca foi de interesse da silvicultura em seu

paradigma reducionista - concentrou-se apenas na madeira, e exclusivamente na madeira para o mercado” (, p.74).

Como já exposto, as monoculturas de *commodities* são insustentáveis, já que necessita de auxílios externos as dinâmicas naturais do solo, como adubos e pesticidas químicos, além desses compostos contaminarem o solo, água e seres que entrem em contato com esses elementos. Desse modo, resalto como parâmetros de pobreza as “ameaças a uma vida segura e saudável pela negação do acesso à comida, água e abrigo, pela falta de proteção contra perigos na forma de ameaças tóxicas e nucleares” (Mies; Shiva, 2021, p.155). Ou seja, independente da alta produção de sementes e grãos pelas monoculturas, os mesmos não são destinados à alimentação humana.

Luiz Marques (2015) revela como mais de 4,7 milhões de km^2 de terras agricultáveis são atribuídos à produção de ração para animais, que terão por destino a alimentação humana. No contexto norte-americano, segundo David Pimentel, da Universidade de Cornell (*apud* Marques, 2015), os sete bilhões de animais de fazendas consomem cinco vezes mais grãos do que a população do país, e declara que “se todo o grão atualmente utilizado para alimentar os rebanhos nos EUA fosse destinado diretamente ao consumo humano, poderia alimentar cerca de 800 milhões de pessoas” (2015, p.425)

A produção de animais para abate também é uma prática insustentável, segundo *State of the world*, de 2012, mais de 60 bilhões de animais terrestres são usados hoje para a produção de carne, ovos, leite e derivados (Marques, 2015, p.423), e estimativas apontam que com o crescimento da população mundial até 2050 aumentando em 50%, a produção de carne mais que dobrará, com estimativas de 465 milhões de toneladas.

Como evidencia Marques (2015), a Terra e os ecossistemas não irão resistir à esse modo de alimentação, uma vez que para produção de rebanhos exige desmatamentos de grandes áreas para a ocupação do território pelos animais, que por consequência desgastam o solo, além de aumentar das emissões de gases do efeito estufa, como o CO₂ e CH₄. Para manter os animais em um nível razoável de saúde, a Indústria do agronegócio usa grandes quantidades de antibióticos e hormônios, e quando abatidos, a indústria necessita de recursos hídricos para a produção de carne. Como observa Luiz Marques:

um frigorífico grande e completo (inclui abate, desossa, fabricação de carne cozida e subprodutos como a farinha de carne, osso e sebo) em São Paulo, com um abate de 1.100 cabeças de gado por dia, com práticas de conservação e uso racionalizado de água chega a utilizar 4.250.000 litros de água por dia, ou seja, cerca de 3.900 litros de água por cabeça. (2015, p.426)

Mesmo com a alta produtividade de sementes, grãos e carnes, milhões de pessoas ainda estão em situação de fome e pobreza. Segundo dados apresentados por Mies e Shiva (2021), em 1984, nos EUA, 24% das crianças menores de seis anos estavam em situação de fome e pobreza, para as crianças na mesma faixa etária que viviam em lares chefiados por mulheres aumentou para 54,9%; entre crianças negras 46,3%, já aquelas que viviam em lares chefiados por mulheres 66,6%; 39% das crianças hispânicas viviam na pobreza, e em famílias que eram chefiadas por mulheres o aumento era para 70,5%. Fica exposto como as mulheres, sobretudo as racializadas, encontravam-se à margem da sociedade capitalista, como apresenta Boff (2004), é uma constante dinâmica de desumanização econômica, política, ecológica e cultural.

Os dados de fome e pobreza da ONU de 1990 (Boff, 1999), expõe um cenário nos quais 15 milhões de crianças morriam antes de concluir o quinto dia de vida devido a fome e doenças relacionadas, 150 milhões estavam com subnutrição e 800 milhões de pessoas viviam em fome permanente (p.156). Dados mais recentes lançados em 2024, no Relatório das Nações Unidas sobre o Estado da Insegurança Alimentar Mundial (SOFI), estimaram que 733 milhões de pessoas no mundo estavam em situação de fome em 2023, em relação às crianças, taxas globais mostram que uma em cada quatro crianças menores de cinco anos sofrem de desnutrição, permanecem em estado de insegurança alimentar (Centro de Excelência contra a Fome, 2024).

Tendo em vista a lógica de escassez desenvolvida pelo capitalismo e o princípio da negação a diversidade e sustentabilidade da Natureza, movimentos e práticas de resistência ao sistema produtivo e alimentar são essenciais para reivindicar a soberania e a autogestão alimentar das culturas de subsistência. Como declarou José Graziano da Silva, secretário-geral da FAO, em 2015, “Precisamos de uma mudança de paradigma: os sistemas alimentares devem ser mais sustentáveis, inclusivos e resilientes” (Marques, p.421-422).

Os movimentos das comunidades de subsistência são firmes, como as mulheres camponesas da Índia rural, como relatam Mies e Shiva (2021), são resistência às práticas monoculturais de transgênicos, uma vez que protegem sementes tradicionais, passadas de geração em geração, assim como os saberes e habilidades de semear e colher tendo em perspectiva as relações que favorecem ou não a germinação, como as estações e o clima, além de trabalharem no enriquecimento do solo por meio de biomassa - reciclagem de nutrientes³.

³ No Brasil, podemos falar de movimento semelhante protagonizado pelas “Yarangs”. Mulheres indígenas que coletam sementes para restaurar áreas desmatadas. Pertencente a etnia Ikpeng, “yarang” é o nome que dão “às formigas-cortadeiras, ou saúvas, aquelas que carregam pequenos pedaços de folhas, em fila, e aguentam até 20 vezes do próprio peso sobre o corpo”. Esta palavra denomina também o grupo de mulheres que compõem um dos grupos que formam a Rede de Sementes do Xingu. Projeto criado em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), uma organização não governamental que defende os direitos dos povos originários, para

Seguindo esses conhecimentos se fortalece a conservação tanto de culturas naturais quanto de culturas humanas, promovendo festas e rituais de celebração da vida, reverenciando a teia de relacionamentos cósmicos e terrestres que garantem equilíbrio e sustentabilidade da sociedade (Mies; Shiva, 2021). Na Índia esse conceito se chama Navdanya,

ou nove sementes são o símbolo dessa renovação da diversidade e do equilíbrio, não apenas do mundo vegetal, mas do planeta e do mundo social. Essa complexa rede de relacionamentos dá sentido à biodiversidade na cultura indiana e tem sido a base conservação ao longo de milênios. (Mies; Shiva, 2021, p.283)

Em defesa à comunidade de subsistência e contra as culturas de eucalipto, os aldeões do Norte da Tailândia queimaram mudas de eucalipto em junho de 1988, assim como os camponeses das aldeias Barha e Holahalli, em 1983, marcharam pelas florestas de sua região arrancando mudas dessa espécie invasora e plantaram sementes de tamarindo e manga. Os movimentos defenderam os princípios de sustentabilidade de suas comunidades, uma vez que para o território de Barha e Holahalli, tanto as árvores e os frutos da manga e do tamarindo, simbolicamente, representam as energias cíclicas da natureza que fortalecem o vínculo entre a comunidade, sementes e solo, relação capaz de manter a nutrição do solo e de toda a comunidade - nutrição e alimento para o solo, animais e comunidades.

Outro movimento destacado por Mies e Shiva (2021) é o Chipko, que surgiu na Índia na década de 1970, com a força e liderança de mulheres, tendo a ação conjunta de homens e crianças para interromper as operações de desmatamento e mineração de calcário na região de montanhas de Nahi-kala. A mineração causou estragos nas florestas, plantações e riachos, ou seja, transformou a região rica e produtiva para a comunidade em uma região desértica. Ao longo das décadas, o movimento Chipko recusou qualquer investida ou acordo com a mineradora, sendo escudos de corpos vivos em defesa do seu território abraçando árvores dispostas a darem as suas vidas para impedir o avanço da destruição. É evidente como o movimento conceitua a Liberdade diferentemente da concepção ocidental, para as mulheres de Nahi-kali, produzir riqueza em união com a Dharti Ma (Mãe-Terra), respeitando seus solos, água, sementes e animais, trabalhando nas florestas e cultivos do solo é uma postura de liberdade, contra a lógica e necessidades de mercado. Conforme Mies e Shiva:

Shakti vem a nós dessas florestas e pastagens, nós as vemos crescer, ano após ano, por meio de sua shakti interna, e tiramos nossa própria força disso. Vemos nossos riachos se renovarem e bebemos sua água clara e cristalina que nos dá shakti. Bebemos leite fresco, com ghee, nos alimentamos do que nasce em nossos próprios campos. Tudo isso nos dá não apenas alimento para o corpo, mais uma força moral, de que somos nossos próprios mestres, controlamos e produzimos nossa própria riqueza. É

por isso que são as mulheres “primitivas”, “retrógradas”, que não compram suas necessidades do mercado, que produzem para si próprias que estão liderando o Chipko. Nosso poder é o poder da natureza. (2021, p.398)

Segundo Mies e Shiva (2021), os movimentos ecológicos nascem da desterritorialização, organização de pessoas desenraizadas de seus territórios buscando o enraizamento social e cultural, e daqueles que se colocam como resistência ao desenraizamento antes que ele inicie. Essas duas perspectivas trazem o solo como um lar cultural e espiritual, onde se constituem as “memórias, os mitos, as histórias e canções que compõem a vida cotidiana da comunidade” (p.191). Desse modo, para as comunidades que reproduzem sua cultura e história pelo território, qualquer processo de separação humano-natureza é inconcebível. Como declara Ailton Krenak, na audiência pública da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, sobre a incompreensão do território enquanto espaço cultural por parte dos não-indígenas:

Quando o governo tomou nossas terras no vale do Rio Doce, queriam nos dar algum outro lugar. Mas o Estado, o governo, nunca vai entender que não temos outro lugar aonde ir.

O único lugar possível para povo Krenak viver e restabelecer nossa existência, para falar com nossos deuses, para falar com a nossa natureza, para tecer nossas vidas é onde Deus nos criou. É inútil o governo nos colocar em um lugar muito bonito, em um lugar muito bom, com muita caça e muito peixe. O povo Krenak continua a morrer, e morreremos insistindo que só há um lugar para vivermos. (Mies; Vandana, 2021, 193)

Cosenza, Kassiadou e Sánchez (2014), demonstram como o movimento por justiça ambiental nos EUA está interligado ao movimento étnico, social e territorial, reivindicando acesso, ocupação e uso de recursos naturais em seus territórios. Tendo início na década de 1980, comunidades afro-americanas se organizaram para denunciar o racismo ambiental, revelando como aterros nas imediações de suas comunidades eram usados para despejos de resíduos perigosos e tóxicos, como o bifenil policlorado (PCB). Estudos mostraram que 75% desse composto era predominantemente encontrado em aterros de comunidades negras, embora representassem apenas 20% da população local (Cosenza, Kassiadou e Sánchez, 2014). No Brasil, estudos ligados às populações negras e indígenas vêm demonstrando como os modos de vida dessas populações têm sido alterados substancialmente devido a tais práticas discriminatórias e criminosas. O racismo ambiental vem sendo compreendido como um tipo de racismo que se origina no âmbito de um racismo preexistente, inclusive, em sociedades que não se dizem racistas (Silva, 2008),

[...] mas que cultivam valores de superioridade/inferioridade sociais, claramente definidos a partir de quesitos como cor, etnicidade, cultura e renda. Sociedades como a brasileira, de formação senhorial e escravocrata, guardam notável tendência à

sobrevivência deste tipo de mentalidade e, tratando-se de questões ambientais, podemos observar que a preocupação com os valores preservacionistas e ambientalistas muitas vezes ignoram populações etnicamente diferenciadas, que se tornam alvo de políticas discriminatórias e excludentes em prol do que se convencionou ser um bem maior ou um benefício a uma parcela mais expressiva da sociedade.

Percebe-se, portanto, como a luta pelo território como Espaço Vital, são protagonizadas pelos grupos mais afetados pelo avanço da degradação ambiental-cultural. Esses sujeitos se tornam a vanguarda do combate às consequências destrutivas do modo de produção e existência predatórias: povos originários, população do campo e quilombolas, as populações pobres e em áreas de risco nos centros urbanos, têm reivindicado por meio da mobilização política e, paulatinamente, garantido seus direitos a territórios étnicos, práticas culturais, autonomia e cidadania plena. Ainda, os movimentos sociais pela justiça ambiental protagonizam lutas pelo direito à biossegurança com a diversidade de cultivos de sementes e brotos. Tal como observa Enrique Leff:

Estas lutas pela erradicação da pobreza vinculam a sustentabilidade à democracia; entrelaçam-se com a reivindicação de suas identidades culturais, com a reapropriação de conhecimentos e práticas tradicionais e o direito das comunidades para desenvolver formas alternativas de desenvolvimento. (Leff, 2001, p.47-48)
reduzir e evitar o risco ecológico que se incrementa com o lucro econômico, com a introdução de culturas transgênicas, por causa dos possíveis impactos da manipulação genética na “contaminação” de culturas originárias, de espécies endêmicas e de um rebanho transgênico. (2001, p.364)

Como também aponta Leff (2001), as lutas sociais se mostram um caminho para enfrentar a crise global, com o reconhecimento de cada ser, coletivo e individual, à autodeterminação e autogestão para seguir o suporte da vida e do sentido da existência, ou seja, a reapropriação da cultura com a natureza, contribuindo com espaços para a discussão e compartilhamento de paradigmas alternativos de produtividade e de existência, para além da ótica capitalista e antropocêntrica.

É o direito a um ser próprio e coletivo que reconhece seu passado e projeta seu futuro; que reconhece sua natureza e restabelece o território; que recupera o saber e fala para situar-se a partir do seu lugar e dizer sua palavra dentro do discurso e das estratégias da sustentabilidade; que constrói sua verdade a partir de um campo de diferenças e autonomias que tem laço na solidariedade de identidades coletivas diversas. (p.439-40)

Leff (2001) lembra como o saber ambiental é a revolução do pensamento, implicando novas compreensões de mundo e a diversidade dos saberes culturais sejam para fundamentar o inédito, com “desejo de ser e de saber, na perspectiva do infinito, da diferença da alteridade” (p.421). O próximo capítulo abordará novas concepções de mundo, apoiadas na complexidade e no cuidado das relações humanas com a Terra e os seres que nela habitam, evidenciando caminhos possíveis para o paradigma biocêntrico.

3. A NATUREZA E A “TEIA DA VIDA”

Considerando novas visões de mundo e de produção, alinhadas com a complexidade natural, Marques (2015), Leff (2001), Guimarães e Prado (2014), Mies e Shiva (2021), Boff (1999; 2004), Capra (1996), Haraway (2021), Morin (2000; 2005) Gadotti (2000), Guattari (1990), Louv (2018) e Acosta (2016), reforçam a urgência do resgate da subsistência, a valorização da terra como espaço comum e de produção e reprodução de Vida em sua integralidade com o Todo, que possa atender as demandas humanas fundamentais e que respeite e valorize a diversidade humana e natural.

Repensando os paradigmas de existência e produção, devemos nos propor a questionar a ordem baseada na violência, dominação e destruição das relações e do planeta instituída pela matriz científica, como evidenciado por Morin (2005), Mies e Shiva (2021), Leff (2001) e Gadotti (2000). Como bem apontado por Gadotti (2000) e Marques (2015), não basta apenas assumirmos novos valores, baseados na solidariedade, na afetividade, na comunhão e cuidado, é necessário trilhar a difícil superação da lógica de competitividade e acumulação capitalista, já que “tentar mudar o mundo mudando simplesmente o coração do homem e da mulher, sem mudar as estruturas, pode se constituir num alibi para deixar tudo como está” (Gadotti, 2000, p.199).

Para Capra (1996), Boff (1999), Gadotti (2000), Acosta (2016) e Marques (2015), a nova cosmovisão deve despertar a percepção da interdependência e interconectividade entre os seres bióticos e fatores abióticos, dos mistérios do universo e do ser humano, desenvolvendo a consciência das relações entre os aspectos cósmico, químico, biológico, humano e planetário. Até a existência humana, ao longo de 15 bilhões de anos, o universo construiu e possibilitou em sua dinâmica de caos-ordem, condições favoráveis à vida em nosso sistema solar, e por “mais de dois bilhões de anos, a vida na Terra tem prosseguido por intermédio de arranjos cada vez mais intrincados de cooperação e de coevolução.” (Capra, 1996, p.221).

Haraway (2021) também destaca a relação entre os diversos seres da Terra em seus estágios evolutivos, afirmando que “os animais em evolução tiveram que se adaptar à colonização ávida de bactérias do interior e exterior de seus corpos” (p.24), trazendo a luz as relações das espécies companheiras, nas quais a coevolução é a regra, e não a exceção. As relações interespecies, analisadas por Haraway (2021), reconhece a biossociabilidade e a interdependência entre todos os membros da Terra, bióticos e fatores abióticos, para o

funcionamento dos processos vitais do ecossistema Terra, desde o reino monera até a mais complexa espécie do reino animal.

Enfaticamente, Haraway (2021) descreve as espécies companheiras como aquelas que coevoluíram com a espécie humana, nesse sentido, devemos considerar não apenas animais domesticados, mas também “seres orgânicos como arroz, abelhas, tulipas e a flora intestinal, todos essenciais para que a vida humana seja como é – e vice-versa” (p.15). Como narra Haraway (2021), os humanos ao longo da história fortaleceram a relação com os caninos, inicialmente como animais de serviço, se tornando familiares que compartilhamos o dia a dia.

Idealmente, essas relações devem ser respeitadas e afetuosas, com “brincadeiras entre humanos e animais de estimação, bem como apenas passar um tempo juntos sem fazer nada, são experiências que trazem alegria para todos os envolvidos nessa troca” (p.26). No entanto, Haraway (2021), tece a crítica a partir da sociedade de consumo contemporânea, evidenciando como a vida dessas espécies também são comercializadas - e reproduzidas para esse fim - e estão constantemente sobre o risco de serem abandonados e violentados quando as expectativas são quebradas, a afeição humana diminuindo e a presença desses seres passa a ser inconveniente aos seus tutores.

Tendo em vista as relações desarmônicas e o divórcio entre humanos e natureza, e pretendendo as relações de dignidade e respeito às espécies companheiras e todos que se entrelaçam na “teia da vida”, é fundamental a uma ética ancorada no saber ambiental (Leff, 2001) para o enfrentamento do modo de produção e de vida capitalista e, conseqüentemente, o ecocídio.

3.1 A Ética da Vida

A ética da Vida proposta por Leff (2001) se constitui como um caminho fundamental para retomar a sensibilidade em relação à valorização da vida de todos os seres, transcendendo a racionalidade científica, tecnológica e econômica, que exerce o domínio do Ser e da Natureza. Se apoiando nos princípios de solidariedade com o planeta e seus seres, a gestão coletiva dos bens comuns e direitos coletivos que reconheçam a diversidade da biota planetária e a potencialidade de criação e renovação das relações entre os seres humanos e os seres bióticos e fatores abióticos.

Desse modo, implica o reconhecimento e a proteção de conhecimentos e saberes tradicionais que promovem formas diversas de convivência entre culturas e naturezas. Esse reconhecimento é essencial para a criação de uma convivência harmoniosa que respeita as diferenças e as especificidades de cada ser e cultura, buscando a alteridade, soberania e

autogestão das comunidades humanas, e fundando o bem-viver - convivência equilibrada entre os seres humanos, comunidade planetária e Natureza.

Como Leff (2001) já aponta, é uma ética que exige tempo para crescer e amadurecer como uma possibilidade, descentralizando a concepção de mundo capitalista e racionalidade hegemônica, de modo a abrir o diálogo e compartilhamento das diferentes reproduções e cuidado pela vida, em diferentes culturas. Desse modo, o tempo se torna essencial para relações de contemplação e compreensão da diversidade enquanto modo de Ser, revelando as possibilidades do que ainda não é, mas que pode vir a ser.

O mundo de vida é um mundo de sentidos e solidariedades compartilhadas, que se entrelaçam na compreensão dos conhecedores, do diálogo de seus saberes, da diversidade de seres que sonham seus sonhos e que se encontram nessa mutualidade de viver a vida como desejo, como utopia, como abertura para o real possível. (Leff, 2001, p.451)

O paradigma proposto por Capra (1996), denominado de “Ecologia Profunda”, enraíza-se na ética biocêntrica, assim como Leff (2001), legitimando o valor da vida de todos os seres e revelando os princípios da sustentabilidade planetária, como a interconectividade entre todos os seres vivos e não-vivos, tecendo um ciclo de matéria e energia, onde a diversidade e abundância sustentam o equilíbrio do ecossistema Terra. Transcendendo a visão tradicional antropocêntrica de separação e hierarquia dos humanos sobre os demais seres, enfatiza-se, dessa forma, a biocentricidade, desse modo, é construir

uma sensação de pertinência, de conexidade, com o cosmos como um todo, torna-se claro que a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda. Não é, pois, de se surpreender o fato de que a nova visão emergente da realidade baseada na percepção ecológica profunda é consistente com a chamada filosofia perene das tradições espirituais, quer falemos a respeito da espiritualidade dos místicos cristãos, da dos budistas, ou da filosofia e cosmologia subjacentes às tradições nativas norte-americanas (Capra, 1996, p.17)

Capra (1996) destaca a importância da diversidade, tanto nos ecossistemas naturais quanto nas comunidades humanas. Nos ecossistemas, a biodiversidade contribui para a complexidade das redes ecológicas, tornando-as mais flexíveis e capazes de lidar com mudanças e perturbações. Da mesma forma, a diversidade étnica e cultural em comunidades humanas deve ser reconhecida como uma estratégia para enfrentar e se adaptar a situações adversas, principalmente a questões globais, como o colapso ambiental.

Guattari (1990) conceitua a Ecosofia, uma perspectiva ético-política e estética, articulada em três campos ecológicos: a ecologia mental, social e ambiental. O campo mental seria a reapropriação da subjetividade humana para além de critérios regulados pelo lucro e o poder social, apreciando os valores existenciais, a relação do tempo, vida e morte, centradas no

respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade.” (Guattari, 1990, p.44). A ecologia social diz respeito a constituição de Territórios, sendo uma práxis coletiva-política, assim do mesmo modo em que os indivíduos devem se tornar solidários devem se singularizar cada vez mais, de modo a conquistar maior criatividade e reinventar maneiras de estar e ser no mundo.

O campo ambiental para Guattari (1990) é o comprometimento de intervenção humana-tecnológicas que promovam o reequilíbrio das questões naturais e sociais. Ao compreender os padrões cíclicos da natureza também se verificam nos campos humanos, podemos contrapor os sistemas de produção e consumo que seguem a lógica linear de extração de recursos, modo de trabalho, consumo e descarte de resíduos, para um que, assim como os ecossistemas naturais, promovam a renovação e a regeneração, por meio da operação cíclica, com recursos sendo continuamente reciclados e reutilizados pelo meio natural e pela sociedade humana (Capra, 1996; Guattari, 1990). Como ressalta Guattari (1990)

No futuro a questão não será apenas a da defesa da natureza, mas a de uma ofensiva para reparar o pulmão amazônico, para fazer reflorescer o Saara. A criação de novas espécies vivas, vegetais e animais, está inelutavelmente em nosso horizonte e torna urgente não apenas a adoção de uma ética ecosófica adaptada a essa situação, ao mesmo tempo terrificante e fascinante, mas também de uma política focalizada no destino da humanidade. (p.52-53)

A ética desenvolvida por Boff (1999) tem por princípio o Cuidado, estendendo-as às relações entre humanos, a Terra e todos os seus habitantes, de modo a aprofundar as relações e centralizar as tomadas de decisão para a Vida, a comunidade e a consciência planetária, percebendo-nos “dentro de uma complexa comunidade com seus outros filhos e filhas” (Boff, 1999, p.87). Para isso é necessário desenvolver intimidade, respeito e sintonia com os outros seres, observar seus ritmos da natureza e ajustarmos as nossas demandas sociais, como o modo que produzimos e consumimos na sociedade capitalista. De acordo com Boff (1999)

Significa colocar o interesse coletivo da sociedade, da comunidade biótica e terrenal acima dos interesses exclusivamente humanos. Significa colocar-se junto e ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as condições de desenvolver-se e coevoluir junto com seus ecossistemas e com a própria Terra. Significa captar a presença do Espírito para além de nossos limites humanos, no universo, nas plantas, nos organismos vivos, nos grandes símios gorilas, chimpanzés e orangotangos, portadores também de sentimentos, de linguagem e de hábitos culturais semelhantes aos nossos. (p.102-103)

Como descrito por Leonardo Boff (1999), existem dois tipos de acoplamento ou relacionamentos na natureza: o necessário e o espontâneo. O primeiro, garante a sobrevivência dos seres e dos ecossistemas, por meio das relações e interconexões entre as espécies. Já o

segundo acoplamento, é uma prática amorosa que se realiza pelo prazer de confluir e estabelecer dinâmicas recíprocas com outros seres da teia, com isso, “o amor é sempre uma abertura ao outro e uma convivência e comunhão com o outro.” (p.58). Desse modo, as relações amorosas e cuidadosas se compreendem na sacralidade da vida.

Sagrado, segundo Boff (2004), seria a qualidade de fascínio, de conexão profunda com a experiência, da magnitude que desperta o respeito e o temor. A comparação feita é referente ao surgimento do Universo, dos bilhões de anos formando e energizando as mais complexas redes de singularidade para o surgimento de um planeta com condições favoráveis para o surgimento e evolução da vida e posteriormente da consciência humana. Esse mistério por traz da vida, como menciona Boff (2004), deve servir de comoção e apropriarmos, na qualidade de sagrado, os

conhecimentos sobre o cosmos, a Terra e a natureza porque são conhecimentos sobre nós mesmos, sobre nossa ancestralidade e sobre a nossa realidade mais profunda. São tais comoções que modificam nossas vidas. Elas fundam as experiências seminais que alimentam as demais experiências do cotidiano (p.163)

3.2 Direitos: Manejos para o futuro

Tendo em vista a Ética da Vida e a necessidade de articulá-la com o campo do Direito e da Política para que seus princípios sejam assegurados, Tiriba e Profice (2014) trazem o estudo dos Direitos Humanos, expondo como o aspecto natural e ambiental é uma medida recente. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1789, que estabelece princípios de equidade entre os indivíduos, povos e nações assegura os direitos de qualquer ser humano, no entanto, em seus princípios não contemplam nem relacionam a natureza e o ambiente com as dimensões humanas. Em 1959, na Declaração dos Direitos da Criança, relaciona o ambiente apenas ao contexto social, como ambientes de afeto e de segurança moral e material.

É apenas a partir de 1972, com a Declaração de Estocolmo, que a interação entre os seres humanos e o meio ambiente foi contemplada, deliberando “a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras” (Tiriba; Profice, 2014, p.52). Essa percepção de preservar o ambiente para a geração presente e futura, parte de uma visão ainda antropocêntrica uma vez que estabelece apenas a qualidade da vida humana, não relacionando a rede de interconexões entre os seres vivos e não vivos para a manutenção de toda a vida.

São em eventos paralelos às conferências oficiais, que a percepção da complexidade da vida começa a ser discutida, como “a importância do respeito a todas as formas de vida, aos seus ciclos e a necessidade de impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos” (Tiriba; Profice, 2014, p.53). Em 1992 realiza-se no Rio de Janeiro a Conferência

das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, paralelamente também ocorre o Fórum Global 92, promovida pela sociedade civil, contando com mais de 10 (dez) mil representantes de organizações não-governamentais (ONGs) e de diversos grupos sociais. Neste fórum aprovam a Declaração do Rio, ou o que mais tarde viria a se consolidar na Carta da Terra, na qual estabelece a Humanidade e todos os seres como uma grande coletividade, adotando a responsabilidade e o compromisso para um futuro equitativo a toda a existência planetária. Reconhece-se a urgência em desenvolver uma ética global, e uma nova resignificação para a Cidadania, adotando Consciência Planetária

Nós somos a Terra, os povos, as plantas e animais, gotas e oceanos, a respiração da floresta e o fluxo do mar. Nós honramos a Terra, como o lar de todos os seres viventes. Nós estimamos a Terra, pela sua beleza e diversidade de vida, Nós louvamos a Terra, pela sua capacidade de regeneração, sendo a base de toda a vida, Nós reconhecemos a especial posição dos povos indígenas da Terra, seus territórios e seus costumes, e sua singular afinidade com a Terra, nós reconhecemos que o sofrimento humano, pobreza e degradação da Terra são causados pela desigualdade do poder. Nós aderimos a uma responsabilidade compartilhada de proteger e restaurar a Terra para permitir o uso sábio e equitativo dos recursos naturais, assim como realizar o equilíbrio ecológico e novos valores sociais, econômicos e espirituais. Em nossa inteira diversidade somos unidade. Nosso lar comum está crescentemente ameaçado. Assim sendo, levando em consideração sobretudo as necessidades especiais das mulheres, povos indígenas, do Sul, dos diferentes capacitados e de todos aqueles que se encontram em situação de desfavorecimento [...] (Gadotti, 2000, p.106)

Como vanguarda dos Direitos da Natureza, a Constituição do Equador de 2008, estabelecendo os mega-direitos - a articulação entre os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza, reconhecendo a Terra como Pacha Mama e todos os seres como sujeitos de direitos - e os meta-direitos, que seriam as necessidades e recursos fundamentais para a vida na sua plurinacionalidade e interculturalidade, como garantia à água, à soberania alimentar e energética, e à biodiversidade.

De acordo com Acosta (2016), em 2009 o presidente da Bolívia convocou a Conferência Mundial dos Povos sobre Mudanças Climáticas e os Direitos da Mãe Terra, também emitindo a Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra, expondo à comunidade global os princípios fundamentais para a continuação da vida planetária, descentralizando a dimensão econômica e apontando a Terra como uma grande organismo vivo e a rede complexa para assegurar a conservação da biota planetária e a consciência de interconexão entre todos os seres vivos e não-vivos no planeta.

Em 2012, realizou-se o evento oficial Rio +20, também desenvolvendo-se o evento paralelo Cúpula dos Povos, na qual reforça a urgência de uma nova visão de mundo que considera para além das dimensões humanas, destacando a importância de todas as formas de vida para a constituição de uma compreensão maior e mais aprofundada da realidade em que

vivemos, nos termos de Capra (1996) *Teia da Vida*. É perceptível como os Direitos da Natureza marcam um avanço para alteração fundamental das dinâmicas de desenvolvimento capitalista e de Estado, mudanças de longo prazo - anos, décadas, talvez séculos. Importante ressaltar como a Natureza é o suporte de vida à todos os seres, principalmente os sistemas humanos, ou seja, são os limites naturais dos ecossistemas que dirigem a capacidade de uso e renovação dos sistemas vivos, nesse sentido,

A Natureza vale por si mesma, independentemente da utilidade ou dos usos que se lhe atribua. Isto representa uma visão biocêntrica. Estes direitos não defendem uma Natureza intocada, que nos leve, por exemplo, a deixar de cultivar a terra, de pescar ou de criar animais. Estes direitos defendem a manutenção dos sistemas de vida – do conjunto da vida. Sua atenção se volta aos ecossistemas, às coletividades, não aos indivíduos. (Acosta, 2016, p.131)

Desse modo, torna-se fundamental uma gestão democrática e reconhecimento de economias alinhada com a autogestão e autodeterminação e que preservem as relações e processos cíclicos da natureza com os seres bióticos e fatores abióticos (Mies; Shiva, 2021; Leff, 2001; Boff, 1999; 2004; Capra, 1996; Acosta, 2016; Marques, 2015). A Biocracia propõe-se com a justiça social e ambiental, garantindo a dignidade a todos os seres, tal qual “os elementos da natureza como as montanhas, as plantas, as águas, os animais, a atmosfera e as paisagens quais os novos cidadãos participando do convívio humano e os humanos que participando do convívio cósmico” (Boff, 2004, p.157).

O Bem-Viver, descrito por Acosta (2016), é tecido por diferentes cosmovisões que compreendem a relação íntima entre humanos e a Natureza, sendo uma oportunidade para construir sociedade planetária, sustentada em uma convivência cidadã, de diversidade e harmonia com a Natureza. Na mesma direção, Marques (2015) propõe que a governança global seja compartilhada, respeitando a autodeterminação dos povos e de seus territórios, propondo a recuperação das culturas tradicionais e da natureza e garantindo essas óticas sobre as decisões internacionais,

para deter a tendência ao colapso precisaremos instituir um contrato natural que não será politicamente factível, nem filosoficamente concebível, sem a mais radical redefinição da posição de nossa espécie na teia da vida, redefinição que equivale a uma revolução muito mais ambiciosa que todas as precedentes (p.610)

Na governança compartilhada destaca-se a participação dos jovens, crianças e das espécies companheiras com mesma “posição de força na mesa de negociação” (Marques, 2015, p.607) frente às decisões e medidas globais, quebrando a ideia de que esses sujeitos não teriam maturidade e possibilidade de falar por si próprios, principalmente sobre o colapso ambiental,

modos de produção, uso e consumo de recursos e as alternativas novas impressões a serem compartilhadas, ao lado de

representantes da sociedade civil, aí incluídas associações profissionais e ONGs; [...] representantes das instituições científicas; [...] biólogos, botânicos e sociedades de proteção aos animais capazes de representar, como propõem Andrew Dobson e Robyn Eckersley, os interesses de espécies não humanas. (p.605)

Uma proposta descrita por Capra (1996) e também apontada por Boff (2004) para refrear modos de produção destrutivos é a implementação de “ecoimpostos”, ou seja, medidas econômicas destinada a desencorajar sistemas insustentáveis como produção e consumo de produtos petroquímicos e de fontes não renováveis, e incentivar práticas sustentáveis e como a agricultura orgânica, para que se torne uma opção mais viável não apenas em termos de saúde, mas também em termos de acessibilidade econômica para a população, contribuindo para a transição para um sistema alimentar sustentável. Essa é uma medida que reconhece e valoriza os conhecimentos ancestrais de manejo da terra para a manutenção de um futuro que respeite as leis-limite da Natureza.

3.2.1. Vivências verdes

A natureza é o suporte de toda vida planetária e dimensão essencial para o desenvolvimento humano. Como exposto por Louv (2016), o contato e interação com a Natureza possibilita experiências multissensoriais que trabalham o corpo, a mente e a sensibilidade, ou seja, são vivências plenas que promovem um desenvolvimento integral e saudável. A natureza também auxilia no reequilíbrio psicológico e emocional, contribuindo para o tratamento de doenças crônicas e mentais como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a depressão. Em seus registros Louv (2016) relata como os momentos e atividades ao ar livre em meio a paisagens naturais não-estruturadas, zooterapia e horticultura promovem bem-estar, senso de pertencimento e acolhimento, auxiliando na diminuição do estresse e isolamento.

Um estudo realizado por Nancy Wells, professora assistente de análise arquitetônica e ambiental da Faculdade de Ecologia Humana da Universidade Cornell de Nova York e Gary Evans, avaliou a quantidade de natureza dentro e ao redor das moradias de crianças da zona rural, matriculadas do terceiro ao quinto ano escolar. Revelou-se que as crianças com maior natureza ao entorno de suas casas apresentavam menores índices de transtornos de comportamento, ansiedade e depressão do que as que viviam com menor quantidade de natureza nas proximidades, e “mesmo em um ambiente rural com abundância de paisagens naturais, mais

(natureza) parece ser melhor quando se trata de reforçar a resiliência das crianças contra o estresse ou a adversidade (Louv, 2016, p.73).

A natureza também é espaço de encontros, interações, cultivos de amizades e rede de apoio, mas também oferece momentos de solidão, abrigo e espiritualidade, permitindo que o mundo exterior e interior se reencontrem. A experiência espiritual de uma criança na natureza - especialmente na solidão - está além do controle dos adultos e da religião institucionalizada, é uma Espiritualidade com potência de Encantamento, de situações corriqueiras se tornarem a conexão, não apenas com o momento presente, mas com todo os companheiros de existência planetária e cósmica:

Ainda fico admirada com eventos celestes como cometas, eclipses e chuvas de meteoros -, diz ela. - E, enquanto observo essas maravilhas divinas, de alguma forma me conecto com os inúmeros seres humanos ou humanoides que fizeram a mesma coisa eras antes de eu nascer. O cosmos infinito e seus mistérios me ajudam a ver a vida em perspectiva. Mais do que nunca, o lugar-comum da natureza me enche de encantamento - cada pena de pássaro com milhões de partes. Quando criança, eu encontrava uma alegria ilimitada na natureza e, ainda hoje, me conecto com minha alegria mais profunda à beira de um riacho ou sob uma abóbada de estrelas. (Louv, 2016, p.304-305)

Vislumbrando maneiras sustentáveis de se relacionar com a Terra, em contextos rurais e urbanos, Louv (2016) descreve movimentos e comunidades que já adotam as relações biocêntricas e legitimam a relação entre a saúde e o contato com o Natural. Nas últimas décadas, o movimento do urbanismo verde se popularizou em regiões como Zurique na Suécia e outros locais da Europa ocidental, formando comunidades e cidades com planejamento sustentáveis e regenerativos, tendo por objetivos a reaproximação com a natureza como espaço de vivência e o bem-estar físico, mental e emocional. Como proposto, as ecovilas apresentam corredores naturais para movimento e diversidade de espécies de seres vivos - como vegetais, insetos, aves e mamíferos -, como espaços verdes para crianças, jovens, adultos e idosos compartilharem e interagirem uns com os outros e as demais espécies companheiras. E como aponta Louv (2016)

É possível imaginar essa teoria aplicada a regiões urbanas inteiras, com corredores naturais para a vida selvagem se estendendo profundamente dentro do território urbano e da psique urbana criando um meio ambiente totalmente diferente, no qual as crianças possam crescer e os adultos possam envelhecer - onde o déficit de natureza seja substituído pela abundância de natureza (p.261)

Projetos de destaque são os telhados e paredes verdes, que cobertos por vegetação, seja gramado ou mesmo árvores, que contribuem na refrigeração interna do ambiente no verão e isolamento térmico no inverno, realizam a troca de gases CO₂ por O₂, controlam o escoamento de águas pluviais de maneira natural, além de auxiliar a vida de outros seres, como as aves. Na Holanda, uma agência de locação de escritórios adotou um projeto de canal de água

em circuito fechado, de modo a que o escoamento de água pluviais movimentar o moinho local seja circular “por meio de um pântano fabricado, onde juncos e outras vegetações filtram a água naturalmente - tornando-a limpa o suficiente para os moradores nadarem.” (Louv, 2016, p.265)

Na Suécia, uma ecovila⁴ foi construída com o intuito de minimizar o impacto sobre o ambiente e para isso as casas foram planejadas e idealizadas para operar de maneira sustentável e não interferirem intensamente sobre o ecossistema. Em Zurique, o planejamento das escolas começou a ser revistos, adotando mais superfícies de grama - em vez de concretos -, com ambientes arborizados e de telhados verdes, além de aderir em seu sistema de energia placas voltaicas. Os alunos ainda têm a oportunidade de acompanhar por meio de espelhos o sistema fotovoltaico e a vida do telhado verde, o “projeto vai além da estética; crianças e adultos se concentram melhor e são mais produtivos nesses ambientes mais naturais” (Louv, 2016, p.267)

Por fim, transformações para constituir a ética da vida e a consciência e cidadania planetária exige tempo, mas já observamos os passos iniciais. As ecocidades declaram efetivamente que existe mais de um jeito para construir uma cidade, para além da pavimentação e o cinza do concreto, uma maneira que permita a convivência harmônica entre a humanidade e as espécies companheiras. Tendo em vista a importância da relação entre as crianças e a Natureza, nos ambientes formais de ensino, o próximo capítulo se propõe a articular a Escola e a Natureza, sensibilizando as relações entre os adultos-educadores e as crianças, visando relações de parceria, cuidado e afeto com os humanos, a Terra e os demais seres.

⁴ No Brasil, segundo dados de 2022 da Rede Casa Brasil, são um total de 207 ecovilas. No Sudeste, são 103 ecovilas. Disponível em: <https://www.redecasabrasil.org/post/mapeamento-de-ecovilas-e-comunidades-regenerativas-no-brasil-2022>. (Acesso em: 01/09/2024),

4. ESCOLA: CRIANÇAS NA NATUREZA

De acordo com Tiriba (Lima, 2020), a função social da escola, desde a Revolução Industrial é organizar e validar conhecimentos segundo a lógica e a estrutura do sistema capitalista-urbano-industrial-patriarcal, reforçando-os às novas gerações. Fortalecendo o divórsio entre Humanos e Natureza, as crianças crescem e se desenvolvem entre muros, afastadas das relações com as espécies companheiras e elementos naturais, não reconhecem-se como integrantes da comunidade biótica do planeta

Desenvolve nas crianças o sentimento de superioridade em relação às demais espécies, podendo, portanto, tratá-las de qualquer modo. Cercadas por muros, separadas de seus contextos, as escolas impedem que as crianças se percebam como parte de um todo planetário, cósmico (Tiriba, 2010 *apud* Lima, 2020, p.31-32)

Correspondendo a lógica capitalista, a tendência tecnicista compreende a educação apenas como mercadoria unificada e homogênea a ser distribuída “em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região” (Arroyo, 2013, p.13), independentemente das realidades distintas, reduzindo a relação entre a escola-comunidade, educador-educando. De acordo com Freire (2022a), a educação bancária representa a ética de mercado, que para além da valorização técnica dos conteúdos, também restringe a curiosidade dos educandos e dos educadores, que por consequência, aprisiona os sujeitos ao papel passivo e receptivo, adaptando-os à realidade fatalista do capitalismo.

Nesta perspectiva, o corpo é visto como um locus da força de trabalho, um produto a ser controlado e moldado para atuar produtivamente na sociedade. Como podemos observar nos cotidianos das escolas, em muitos momentos, a organização dos espaços e das práticas são determinadas apenas com o objetivo de garantir o controle, a funcionalidade e praticidade de trabalho para os adultos, sem considerar as necessidades, escolhas e interesses das crianças, reforçando a relação de poder entre adultos e crianças. Desse modo, a lógica do desempenho e da racionalização impõe um modo de pensar, agir e sentir, instituindo não apenas o controle sobre o corpo, mas também das relações humanas. (Tiriba, 2014; 2018; Lima, 2020; Barros, 2018; Gadotti, 2000).

Para Morin (1999 *apud* Gadotti, 2000), o pensamento reducionista está enraizado desde o currículo até metodologias e práticas escolares, desse modo estimulamos os educandos a reduzir o complexo ao simples, fragmentar as ligações e unificar as multiplicidades, e eliminar as desordens e contradições em busca de uma verdade imutável. O currículo como documento norteador, estabelece os conteúdos, diretrizes, normas, ou seja, é o núcleo estruturante das funções sociais e políticas da escola (Arroyo, 2012). Freire (2022b) faz a provocação sobre a

organização do currículo hegemônico, uma vez que destina-se a construção para especialistas distantes da realidade populares, além de orientar e escrever:

guias de como devem a professora e o professor se comportar para ensinar aquele conteúdo. Em seguida, vem o texto da secretária, um texto teórico, filosófico, dizendo que o objetivo central daquela orientação e daquela grade curricular é criar, provocar educandos críticos, criadores. (2022b, p.191)

Além de invalidar as diversidades culturais, territoriais, étnico-raciais, classe e de gênero, esses “saberes, culturas, modo de pensar não foram incorporadas no dito conhecimentos socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum.” (Arroyo, 2013, p.14). Também é destacado por Arroyo (2013) a dificuldade dos educadores em abordar essas questões, uma vez que os currículos oficiais nem sempre contemplam as vivências de desterritorialização e as lutas pelo espaço e as relações com a Natureza. O currículo, portanto, exerce uma influência significativa sobre a formação docente, de modo a conformá-los ao papel “de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo” (, p.15).

Compreende-se, portanto, como o currículo hegemônico legitima o conhecimento eurocêntrico como parâmetro de formação e desenvolvimento, sendo um currículo monocultural, trabalhando os conteúdos de forma fragmentada e seguindo o modelo simplificador do conhecimento, de modo a categorizar, como diz Morin (*apud* Gadotti, 2000) sem compreender as diferentes visões e escalas, “sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes” (2000, p.93).

Arroyo (2013) enfatiza, desse modo, a necessidade dos educadores de repensar a função social da escola e do currículo como um espaço de disputa por lugares de dignidade e justiça, especialmente para grupos socialmente marginalizados e seus saberes socialmente produzidos. Portanto, é retomar as histórias e vivência como “lugar de destaque na função dos currículos de explicitar e aprofundar seus significados. De garantir o direito ao conhecimento” (2013, p.413)

4.1 Currículo ecopedagógico: espaço de resistência

As lutas por território e pela terra, como sinalizam Arroyo (2013) e Gadotti (2000), é uma realidade em nosso cotidiano, sutil ou explicitamente, reproduzindo as relações sociais e políticas de dominação e subordinação de acordo com a lógica de apropriação-expropriação da

terra. Tendo em vista a política de reforma agrária e marcos territoriais, em quaisquer projetos ou discursos, principalmente nos contextos urbanos que seguem a perspectiva tecnicista-tradicional tenderá a docilidade, negando-a como projeto de dignidade e justiça, além de seu caráter político, econômico e ético. Nesse sentido, o direito à moradia, à terra e ao território, as histórias-vivências, memórias e identidades de grupos marginalizados tornam-se uma luta estrutural no contexto escolar e curricular. Segundo Arroyo,

a negação e destruição dos espaços de vida, de cultura, de identidades dos coletivos étnicos, raciais, dos campos, quilombolas e das periferias urbanas desde a colonização. Processos de desterritorialização, de precarização brutal das condições espaciais, da moradia, da expropriação da terra, dos territórios ou da reclusão nos espaços mais indignos, ou distantes, nas fronteiras não espaços. Processos de desenraizamento, que deixam sem chão as tradições, as culturas, a herança simbólica, as identidades e memórias, o direito a ter direitos. Quanto mais esses coletivos vivenciam essas experiências de desenraizamento, de sem-lugar, mais precisam se apegar e voltar às memórias do passado, reencontrar-se com suas origens. Até mitificar os lugares de referência, identitários (2013, p.402)

Os movimentos sociais, conforme Arroyo (2013), têm pressionado o currículo hegemônico, forçando o reconhecimento das identidades coletivas e modos de ser das comunidades, reafirmando-os como detentores de memórias, histórias, culturas e saberes. Esses saberes são fundamentais para a compreensão da presença no mundo dos sujeitos plurais que acessam cada vez mais a escola pública e devem ser valorizados e incorporados nas práticas educativas. Além de que com novas narrativas existencial-espacial dos coletivos e educandos, será possível romper com visões romantizadas da produção progressista do espaço, da ocupação e da exploração das terras pelo agronegócio, da modernização de nossos espaços e fronteiras nos campos e nas cidades.

Para isso, as metodologias e práticas devem ser elaboradas de forma a permitir um contato e compreensão das relações entre o homem e o entorno natural, com as dimensões sociais e políticas envolvidas nesses processos. Como aponta Arroyo (2013), é importante entender como as novas relações de resistências redefinem espaços e reconfiguram as geografias, incorporando essas reflexões ao ensino e à aprendizagem. Com isso, ao dialogar com os alunos a razão de ser, de alguns saberes, em relação ao ensino dos conteúdos, é possível abrir espaço para o cotidiano dos educandos, a reflexão e crítica sobre as experiências vividas.

Emerge do movimento da complexidade e da pedagogia crítica, a Ecopedagogia, que se dispõe a ser uma educação para a sustentabilidade, unindo direitos humanos aos direitos da Terra, destacando o direito de existência e de bem-viver de todos os seres e a necessidade de cultivar e valorizar a diversidade biológica e cultural. Juntamente, busca a justiça social e emancipação das relações de dominação e exploração em todas as dimensões, também é um de

seus eixos, para além de uma abordagem pedagógica é um projeto alternativo global, que implica mudanças profundas nas estruturas econômicas, sociais e culturais.

O currículo ecopedagógico, portanto, visa a formação da cidadania planetária, entrelaçando dimensões sociais, culturais e naturais e adotando a complexidade para a construção do pensamento e conhecimento capazes “de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflituosas” (Morin, 1999 apud Gadotti, 2000, p.39), evidenciando as relações interespecies para a manutenção da biosfera.

Seguindo o olhar cuidado com as infâncias e a Natureza (Tiriba, 2018) interessa-nos pedagogias, projetos político-pedagógicos e práticas alinhadas com a complexidade ambiental concepções teóricas que reconheçam a importância do universo natural e admitam e contemplem perspectivas biocêntricas, de modo a promover a estabilidade dos sistemas vivos e dinâmicas descentralizadas do poder e controle humano. Ou seja, ao considerar perspectivas de cuidado para com os seres humanos e não-humanos, religamos o ser humano à *Teia da Vida*, revelando novas concepções de natureza, de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola, diferentes do modo de existência capitalista.

É fundamental repensar os meios e as práticas e descentralizar a sala de aula como o único lugar de aprender, e entrelaçar o conhecimento do corpo e da sensibilidade ao lado da racionalidade, da construção de afetos e relações com as espécies e seres fatores abióticos da Terra. Fica evidente a importância do Entorno na educação crítica e ecológica, no qual “o próprio espaço escolar deve ser um educador para a sustentabilidade, proporcionando percepções críticas e estimulando novos padrões de interação entre as pessoas e o meio ambiente.” (Tiriba, 2018, p.60).

Louv (2018) encoraja os movimentos de educação experiencial com a natureza, principalmente no ensino superior, entendendo que “precisamos desafiar alguma das forças motrizes por trás a abordagem atual em relação à natureza incluindo a perda de respeito por ela e o desaparecimento da história natural no ensino superior” (p.158). Pesquisadores como Tiriba (2018), Gadotti (2000) e Leff (2001), também ressaltam a importância do estudo natural e vivência em contextos verdes na formação de professore, de modo a questionar o divórcio entre humano e natureza e colocar em pauta visões e sistemas cosmogônicos de união entre humanos e natureza, conhecimentos e saberes tradicionais que se guiam pelos ciclos naturais, e produzem e reproduzem a cultura em união com a natureza (Acosta, 2016).

Juntamente com a formação, temos a construção de documentos legais que respaldam concepções e visões de mundo que celebram a diversidade cultural e biológica, e se preocupam

com a manutenção das vidas humanas e não-humanas no planeta Terra, com o compromisso de minimizar, na medida do possível e do praticável, o controle e a superioridade humana sobre a natureza, de adultos sobre as crianças, que podemos construir caminhos para vivências respeitadas e de convivência com os demais seres da Terra.

Destaco o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos, 2009 *apud* Tiriba, 2018), no qual descreve como o contato com a Natureza é um direito fundamental das crianças dentro das unidades de educação infantil, se desdobrando em “direitos ao sol, às brincadeiras com água, areia, argila, pedrinhas etc.; ao convívio com plantas e canteiros; a janelas que permitam a visão do que está fora, a visitar parques e jardins zoológicos, a passear ao ar livre.” (p.151)

O documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Tiriba, 2018), evidencia as experiências nas quais as crianças “desfrutam da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza e compreendam a repercussão das ações humanas neste mundo (...), como condição para que respeitem a biodiversidade, tanto quanto a diversidade cultural” (2018, p.158). Em 2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI), retomando a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos históricos e de direitos (art. 4º), que em suas vivências, interações, relações e práticas cotidianas constrói a identidade pessoal e coletiva, sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura por meio do brincar, das observações, experiências, narrativas, imaginação e fantasia.

Também reconhece as diversidades de infâncias, apontando a elaboração de propostas que trabalhem a diversidade histórico-cultural das diferentes nacionalidades e etnias, de modo a valorizar e respeitar “as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras, bem como combate ao racismo e à discriminação: que se respeite a dignidade da criança e a proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica e negligência no interior da instituição [...] (art. 8º, IX)” (Arroyo, 2013, p.249). Como normativa nacional, em 2012 elabora-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), posicionando-se frente aos “desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais” (BRASIL, 2012, p.3)

No art. 12, inciso VI, a DCNEA retoma a valorização dos saberes tradicionais e populares como fundamentais à construção de uma nova relação com o meio ambiente, de modo a semear “os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnica do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.” (p.4). Com isso, fortalece a cidadania, a autodeterminação dos povos, a solidariedade e o respeito aos direitos humanos, evidenciando a interação entre as culturais, a diversidade dos múltiplos saberes de

cuidado com a comunidade de vida, como fundamentos para o futuro da humanidade justa e equitativa nos aspectos econômicos, sociais, gênero e etnicorraciais (BRASIL, 2012).

Para além de definir os princípios e objetivos da Educação Ambiental, a DCNEA (2012) orienta a formação de docentes para a Educação Básica (art.1, inciso III) e Superior em vista de uma educação pautada na ética socioambiental, desse modo, deve-se articular os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuaram nessas etapas com capacitação para desenvolverem práticas didático-pedagógico alinhadas com os princípios da Educação Ambiental (BRASIL, 2012). Também é citado a promoção de condições de espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de “educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território” (p.7).

Tiriba (2018) também tece a crítica em relação às perspectivas e significados da Natureza, analisando o parecer da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisamente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da etapa da Educação Infantil. O primeiro direito estabelecido é denominado “Conviver”, apontando a contribuição dos convívios humanos para a construção de conhecimentos “de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2018, p. 38), no entanto, retomando a proposta ética socioambiental da DCNEA, se torna um direito conviver não apenas com grupos humanas, mas também com os demais seres da comunidade planetária, dinâmicas importantes para desenvolver a ética da vida e do cuidado.

O segundo direito “Brincar”, reconhece como pares de brincadeiras, novamente apenas outros seres humanos, sejam crianças-crianças, crianças-adultos, também é apontado pela BNCC (2018), com o desenvolvimento integral seria conquistado a partir das dimensões culturais e sociais, desconsiderando a interconectividade e interdependência entre a comunidade humana e os demais seres. Fica exposto como a BNCC (2018) não considera os princípios fundamentais da DCNEA (2012), e essa omissão reforça a cultura de divórsio, identificando a natureza como um bem utilitarista, a ser explorada de acordo necessidades e desejos humanos, sendo um plano de fundo para as dinâmicas humanas (Tiriba, 2018).

O quarto e o quinto direitos de aprendizagem e desenvolvimentos, respectivamente “Explorar” e “Conhecer”, referência os elementos da natureza um desdobramento da dimensão cultural para “ampliar” saberes “em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 2018, p.38), não sinalizando a relevância da identidade natural, em conjunto à identidade pessoal, social e cultura para a construção da identidade planetária.

Por fim, o último direito de aprendizagem “Conhecer”, estabelece a construção da identidade pessoal, social e cultural, “nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário” (2018, p.38), sem dispor a identidade natural que possibilitaria o reconhecimento à comunidade planetária. Como declara Tiriba (2018), para o enfrentamento do colapso ambiental é imprescindível a decisão ética em respeito aos direitos de existência de todos os seres, a ação e o compromisso “da escola na vida local, com o envolvimento e a mobilização de docentes e discentes em uma prática social para que, exercitando-se como agentes de mudança, aprendam o poder de transformar!” (p.165)

4.2 O Desemparedamento da Infância

Robin Moore (Louv, 2016), especialista em design de ambientes para o brincar e para o aprendizado, declara como os ambientes naturais são essenciais para o desenvolvimento infantil saudável, uma vez que estimulam todos os sentidos e integram o brincar e o conhecimento. As experiências multissensoriais na natureza durante a infância constroem “habilidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento intelectual contínuo e estimulam a imaginação ao oferecer para a criança o espaço e os materiais para a "a arquitetura e os artefatos" das crianças” (p.108).

Estudos na Suécia, Austrália, Canadá, Estados Unidos da América e Dinamarca (Louv, 2016), demonstraram a potência de pátios com áreas verdes para o brincar criativo e relações democráticas e igualitárias entre meninos e meninas. As pesquisas evidenciam que, diferentemente dos ambientes com excessos de brinquedos e materiais industrializados, com os quais as crianças estabelecem relações de hierarquia e posse com o uso da força, nas vivências em áreas verdes “as crianças passaram fantasiar mais, e sua posição social se tornou menos baseada em habilidades físicas e mais em capacidade linguística, criatividade e inventividades.

Reconhecer a importância do desemparedamento dos contextos escolares, para Barros (2018) e Tiriba (2018), é legitimar a escola como espaço de confraternização, onde crianças e adultos convivem diariamente por horas significativas, ou seja, um ambiente propício para a construção de novas visões de mundo que integrem a natureza e os processos naturais no cotidiano educacional. Louv (2016) também considera importante conceber a escola como espaço de experimentação, indicando possibilidades, caminhos e campos de intervenção para romper com ideias, filosofias e ideologias destrutivas.

O movimento de *Desemparedamento da Infância* (Tiriba, 2018; Barros, 2018) adota a perspectiva de reintegração com o universo que fazemos parte, desde o universo cósmico e planetário à comunidade local, ou seja, considera as escolas, pátios, quintais e jardins, bairros,

regiões urbanas e suas edificações como ambientes capazes de despertar para a consciência da Vida, compreendendo que o processo educativo pode acontecer nesses espaços mediante ao lazer e convívio com propostas, projetos e objetivos contribuem fortemente para os bons encontros e a relação harmônica com a Vida e com a Terra.

Tiriba (2018) declara uma máxima: “a escola só será, para as crianças, espaço de exercício de biofilia e de cidadania – se o for para as profissionais da educação” (p.321). Desse modo, para enfrentar a lógica de controle e poder sobre as crianças e natureza é importante que os educadores tenham a oportunidade de conhecer e transformar as relações sociais de opressão a que estão submetidos, sendo “de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos” (Guattari, 1987 *apud* Tiriba, 2018, p.322), frente a constante dominação das dinâmicas capitalistas-urbano-industriais.

O desemparedar, segundo Tiriba (2018) e Barros (2018), somente é possível com a parceria dos adultos-educadores com as crianças, alinhadas com a gestão escolar, pais e responsáveis, comunidade e entorno escolar, desse modo, para que essa realidade seja possível, é preciso contrapor o atual contexto de distanciamento entre humanos e natureza, crianças e a terra. Por isso a relevância do questionamento central de Tiriba (2018), “qual é o valor das áreas verdes e de experiências ao ar livre nas escolas de educação infantil?” que evidencia como as crianças - e todos aqueles que estão trabalhando em seu processo de ensino-aprendizagem - constroem sentidos e significados por meio da convivência real com a Natureza, seus seres e elementos:

Pois o sentimento de respeito à natureza está relacionado à convivência, aos laços afetivos em relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico. Assim, onde quer que esteja situada a IEI – numa favela, no centro da cidade, à beira-mar, no cerrado, na floresta– será preciso ultrapassar os muros, desemparedar. Isso não é simples, porque estamos apegados à ideia de escola como local fechado, onde os conhecimentos são transmitidos dos livros ou da cabeça das professoras para a cabeça das crianças. Mas explorar o entorno, assumindo-o como objeto de investigação pedagógica, é ainda mais difícil nas cidades de grande e médio porte, em que há um grande temor das famílias e dos profissionais da escola em relação à violência urbana. (Tiriba, p.340-341)

Como expõe Tiriba (2018), o interesse das crianças pela natureza é uma necessidade biológica e psicológica, denominada Biofilia, hipótese de Wilson (Louv, 2016) que sugere a conexão inata e essencial que os seres humanos têm com a natureza e outras formas de vida, formando um senso de pertencimento ao mundo natural e contribuindo para a saúde mental e física. Nos contextos urbanos, Tiriba (2018) relata que há poucos momentos para se exercitar essa atração devido ao estilo de vida centrado na produção e no consumo e a concepção de natureza como simples matéria-prima com a finalidade de suprir as demandas humanas:

pois esse senso, oriundo de uma atração inata, é cultural: ele se afirma ou enfraquece de acordo com as possibilidades de convívio com o meio. No momento histórico em que vivemos, a tendência à proximidade, promovida pela condição biofílica, é refreada, torna-se débil, provocando doenças relacionadas ao confinamento, como obesidade, depressão e outras doenças mentais (Tiriba, 2018, p.241)

Como descreve em suas observações, “os bebês gostam muito de estar ao ar livre, sobre colchonetes, desfrutando do espaço aberto, atentos ao que está ao redor. As crianças de 2 e 3 anos se sentem felizes ao passear no entorno, acompanhadas pelas turmas maiores, que adoram cuidar, brincar com elas, conversar” (2018, p.251). Tiriba (2018) reforça a participação dos adultos nas interações com a natureza, compreendendo que é um exercício biofílico é coletivo e “o modo mais eficaz de conectar as crianças com a natureza é também conectar-se à natureza” (Louv, 2018, p.184).

De acordo com Tiriba (2018), um dos princípios do cuidado com as crianças é o contato com o mundo natural. As crianças quando expostas a espaços verdes, com possibilidades de contato com a terra e elementos naturais, seus hábitos e rotinas, sua compreensão de mundo, e o nível de sensibilidade sobre a importância e respeito com a natureza e os demais seres podem ser desenvolvidos mais facilmente. Corroborando com essa análise, Barros (2018) descreve a parceria de escolas em contextos urbanos, como escolas que se associam à igrejas, praças e parques, as crianças sendo convidadas diariamente a interagirem com outros espaços, trabalhando o senso de comunidade e de bem-viver.

Para contemplar o direito e desejo do livre movimento e os espaços exteriores como potência, temos inspirações como a escola Santi (Barros, 2018), ao lado da Av. Paulista, São Paulo, com o projeto Escola sem Paredes – trabalhando em parceria com a Universidade Aberta do Meio Ambiente e da Cultura de Paz – UMAPAZ, no qual leva turmas ao Parque Ibirapuera, adotando os espaços abertos como ambiente educador. Com perspectivas similares temos as Escolas da Floresta, nas quais as crianças passam a maior parte do tempo em áreas abertas, como parques públicos, acompanhados de grupos de adultos-educadores. Nas expedições são construídas pequenas bases, como uma sala ou depósito para manter equipamentos, ferramentas, materiais de apoio e de primeiros socorros, também sendo um ponto de encontro, abrigo para chuva intensa e banheiro (Barros, 2018).

A Escola Municipal Prof^o Irene da Silva Oliveira de Nova Iguaçu (RJ), adotou uma parceria com o Quintal da Márcia – moradora do bairro –, no qual no início do projeto a mesma apenas cedia o espaço, mas com o interesse e envolvimento das crianças realizou oficinas com o foco na educação ambiental. Já a Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Ernest Sarlet, de Novo Hamburgo (RS), desenvolveu um acesso a praça vizinha, com um portão de modo a

dar liberdade às crianças e bebês de transitarem pelos espaços, após a disponibilização de verba realizaram a compra de um brinquedo de madeira para a praça, sendo usado tanto pelas crianças da escola como pela comunidade, fortalecendo a parceria comunidade-escola.

Em seu estudo, Lima (2020), relata a inspiração da Educação Infantil Apito, instituição comunitária da Região metropolitana de Salvador. A escola atende 95 crianças, de 3 a 5 anos, no período integral. O foco da investigação de Lima (2020) são os significados e sentidos que as crianças expressam e constroem quando estão em interação com áreas verdes, para isso, observar as experiências educativas das crianças com a terra, vegetais, insetos e animais, além de apresentar o discurso das educadoras frente às práticas de convívio com a natureza, estudos e propostas realizadas.

Descrevendo uma das experiências propostas de cultivo e jardinagem, 20 crianças em um terreno de 50 m² destinado para cultivo - com plantação de milho e batata-doce -, sob a orientação da educadora iniciaram o preparo da terra e o cultivo de hortaliças usando mini-ferramentas, além da proposta as crianças tinham a liberdade de interagir com todo o terreno e os seres que ali viviam a medida de seus interesses. A postura das educadoras reflete o olhar atento às curiosidades das crianças, observando pelos gestos e posturas, outros enredos e imaginários para além do proposto, realizando intervenções apropriadas para cada grupo.

As professoras e estagiárias entrevistadas (Lima, 2020) levantaram a relevância de estudos e discussões sobre o contato com a natureza e dos ambientes externos na formação das crianças, um apontamento das educadoras foi a invisibilidade da Natureza enquanto espaço educativo, durante o curso de graduação, mas compensam planejando vivências e experiências de contato com Natureza em suas formações continuadas. Segundo Lima (2020), “as experiências formativas nas áreas verdes, a ampliarem a percepção, a compreensão e a sensibilidade das educadoras com relação ao mundo natural, podem ser impulsionadoras do processo de ‘desemparedar’ as escolas” (p.116).

Em seus discursos, as educadoras defendem o contato com a natureza possibilita o aprendizado de “cuidado consigo, com os outros, com os animais e plantas” (Lima, 2020, p.116), ainda, as educadoras também trazem a percepção da Natureza enquanto lugar de relaxamento e paz, tanto para as crianças quanto para elas, reconhecendo que estar na natureza é uma possibilidade de encontro consigo. Os momentos observados por Lima (2020) revelam a parceria dos adultos e crianças para a construção das rotinas e projetos na natureza, promovendo intimidade e momentos de cuidado e afeto com os pares, espécies companheiras e o entorno natural.

Como traz Lima (2020), é fundamental adotar estratégias que busquem minimizar as relações desiguais de poder entre adulto-criança. É indispensável a prática de questionar as rotinas, os horários, os materiais, o modo de trabalhar com as crianças, a gestão da escola, a relação com os familiares, comunidade e entorno escolar e sobretudo esses relacionamentos com a Natureza. Nesse sentido, a organização dos espaços e materiais realizados pelas educadoras também tem o objetivo de propiciar às crianças a experiências de investigação e, de modo que as mesmas interajam com seus pares e com a natureza.

Por fim, o que é salientado por Tiriba (2018), Barros (2018) e Lima (2020) é o esforço em contrapor as práticas de divórcio entre humanos e natureza, trazendo as memórias, experiências, vivências e sentidos das crianças e adultos, de diferentes territórios e contextos, produzindo e enriquecendo os currículos com as suas trajetórias e saberes, convidando esses sujeitos a repensarem que visões de natureza e humanidade estamos nos propondo. A seguir trago o estudo e análise de produções acadêmicas que investiguem a contribuição do contato com a Natureza para a construção de relações harmônicas entre crianças e natureza, revelando perspectivas de encantamento na interação com o mundo natural e a potencialidade educativa desta reconexão.

4.3 Estudo e análise das produções acadêmicas

Para a investigar a relevância para os sujeitos que estão em processo de pesquisa e formação na Universidade, entendendo que serão docentes da Educação Infantil e Fundamental, das relações entre crianças e natureza e a parceria dos adultos-educadores para com essas relações, consideramos importante o levantamento de trabalhos acadêmicos - Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Dissertações e Teses - disponíveis no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Nesse sentido, selecionamos aqueles que dialogassem com os livros e autores já retratados, tendo por foco “As relações com a Natureza na Educação Infantil”. Foram utilizados como descritores "Educação e Natureza" e "Crianças e Natureza", para realizar buscas no repositório da UFSCar. A análise e discussão dos trabalhos selecionados será realizada tendo em vista a questão que suscitou este trabalho, ou seja, o objetivo principal é evidenciar perspectivas e experiências de contato com a Natureza para a construção de relações de cuidado e amor entre crianças e natureza, de modo a sustentar a formação biocêntrica.

Tabela 1 - Publicações selecionadas para análise

Tipo de produção	Registros encontrados	Registros selecionados para o estudo	Títulos
Trabalho de Conclusão de Curso	26	3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brincar e aprender com e na natureza: a perspectiva do desemparedamento da infância na Educação Infantil (2021) 2. A criança e a natureza: uma revisão da literatura nos documentos legais da educação infantil e da infância (2021) 3. As relações entre criança e natureza: o brincar vivo (2023)
Dissertação	12	2	<ol style="list-style-type: none"> 4. A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil (2022) 5. De tocaia na infância: uma análise da proposta pedagógica da escola Toca do Futuro (2017)
Teses	13	1	<ol style="list-style-type: none"> 6. Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique (2020)

Fonte: Dados da autora

Para a apresentação das pesquisas parto dos Trabalhos de Conclusão de Curso de Beatriz Silva (2023) “As relações entre criança e natureza: o brincar vivo”, Geovana Silva (2021) “A criança e a natureza: uma revisão da literatura nos documentos legais da educação infantil e da infância” e Fernanda Ferreira (2021) “Brincar e aprender com e na natureza: a perspectiva do desemparedamento da infância na educação infantil”. Seguimos para as dissertações de mestrado de Leticia Vellozo (2022) “A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil” e Vitor Neto (2017) “De tocaia na infância: uma análise da proposta pedagógica da escola toca do futuro”. Por fim, finalizo com a Tese de Marina Pastore (2020) “Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique”, essa análise se refere ao 4º capítulo “Ecobrinçar: (re)criações de paisagens”.

As referências trazidas pelas produções acadêmicas vão ao encontro dos trazidos no capítulo anterior, de autores como Tiriba (2018), Louv (2016) e Barros (2018), demonstrando os benefícios da formação das crianças em ambientes naturais, do desemparedamento das paredes físicas, do controle corporal e mental nos ambientes de aprendizagem formal, desse modo, podemos construir um diálogo entre as publicações acadêmicas selecionadas. Iniciando por Ferreira (2021), seu estudo tem por objetivo apresentar o desemparedamento da infância como uma abordagem de práticas educativas que fortaleçam a relação criança-natureza na educação infantil. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica com levantamento de publicações referentes ao tema entre os anos de 2010 e 2020 e análise de documentos e

publicações do Ministério da Educação que assegurem a relevância dos espaços externos na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Tanto Ferreira (2021), Silva (2021), Silva (2023) e Vellozo (2022) trazem os documentos normativos de Educação como sustentação para os objetivos que propõem em seus trabalhos, como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, DCNEI e documentos complementares já revisitados no quinto capítulo desta pesquisa, como os Parâmetros, Indicadores e Critérios. No entanto, as autoras declaram que mesmo com normativas e defesas, a cultura de divórsio com a natureza, nos contextos e práticas educativas, se fortalecem pelas dinâmicas de afastamento dos ambientes naturais e das relações de cuidado com a natureza e os demais seres,

Outro ponto levantado pelas autoras (Ferreira, 2021; Silva, 2021; Silva, 2023; Vellozo, 2022), é a percepção da natureza enquanto um ambiente inseguro, como é evidente nos planejamentos das cidades centrada no trânsito de pessoas e automóveis. Ferreira (2021) trazendo estudos de Castelli (2019) acerca dos espaços públicos e privados de áreas verdes, majoritariamente a população brasileira vive em municípios urbanos e planejados para fins privados residenciais e comerciais com poucas áreas verdes. Como é relatado por Castelli (2019 *apud* Ferreira, 2021) e exposto pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

apenas 27% das escolas municipais de educação infantil possuem área verde. Esse número é maior nas escolas estaduais (36,8%), federais (69,6%) e privadas (30,9%). Porém, segundo o mesmo documento, mais de 70% das crianças matriculadas na educação infantil estão matriculadas na rede municipal (Ferreira, 2021, p.37)

Ferreira (2021) traz as concepções de Tiriba (2018) e Barros (2018), propondo a escola como uma instituição propícia para aproximar as crianças da Natureza, quando possível, suprimindo “de alguma maneira, essa falta que ocorre principalmente nos grandes centros urbanos.” (Ferreira, 2021, p.36). Para isso, retoma a importância dos educadores para repensar o currículo, práticas e rotinas no interior das escolas de Educação Infantil, com o olhar de cuidado e sensibilidade para e com as relações crianças-natureza.

Seguindo para o trabalho de Silva (2021), nota-se que o objetivo é compreender como a natureza passou a ser considerada como um elemento fundamental para a educação, tecendo uma aproximação entre os documentos e a concepção de Rousseau acerca das crianças e educação (Emílio, ou da Educação, livro I) com os documentos normativos de Educação aliada a dimensão natural elaborados nas últimas décadas. Para Silva (2021), a educação com a presença da natureza consolida o protagonismo da criança e os direitos da natureza,

reconhecendo-a como “um espaço de acolhimento, de paz, de discernimento sobre coisas da vida que somos capazes de aprender de forma afetuosa e orgânica” (p.41), onde se valoriza a sensibilidade, sensações, vivências, necessidades, desejos, sonhos e curiosidades das crianças sobre o corpo, o entorno, a natureza e os seres bióticos e fatores abióticos.

De acordo com Silva (2021), o objetivo de Rousseau era uma educação para uma vida independente e com sentido à liberdade, essa concepção traria a natureza como espaço de potência para encontros de relações entre os seres e as experiências de modo que “a criança deve ficar livre para vivenciar as situações, os meios, os objetos que está inserida, que ela tenha o direito de olhar, escutar, tocar, cheirar e sentir, pois, desta maneira, ela vai compreendendo o mundo e vai se educando” (Silva, 2021, p.37).

Mais detalhadamente, Rousseau em sua obra *Emílio* cria o personagem fictício Emílio como um “ideal regulador que possibilita a Rousseau esmiuçar o que ele acredita ser a essência da criança em tudo aquilo que fosse efetivamente natural no seu desenvolvimento” (Boto, 2010 *apud* Silva, 2021, p.22). Com isso, Rousseau defende a criança naturalmente boa, inocente, ingênua, desse modo a educação a partir da natureza traria o status natural, primitivo e selvagem, entendendo esses estados como primordiais a todos os seres humanos (Silva, 2021).

Dialogando com Neto (2017), o mesmo tece críticas acerca da concepção de infância na Educação de Rousseau, traçando paralelos entre a imagem de criança, selvagem, ausente de razão e juízo, projetando pelos colonizadores, aspectos semelhantes aos povos originários, ou seja, “da mesma forma que a criança era tida como embrião do adulto, os povos indígenas eram vistos como cristãos/os em potencial pelos clérigos portugueses” (p.19). Neto (2017) também contesta a busca de uma essência ou universalidade nas crianças, mas sim nos tornemos abertos a perceber em suas infinitas possibilidades e modo de ser.

Partindo para o trabalho de Silva (2023), percebe-se que seu objetivo é evidenciar a construção do conhecimento infantil por meio de experiências de brincar na e com a natureza, sua pesquisa adota a metodologia estado do conhecimento, tendo em vista os trabalhos acadêmicos produzidos sobre a temática entre 2018 e 2023 nas universidades públicas do estado de São Paulo. Silva (2023) apontou a escassez de estudos voltados ao brincar com e na natureza, resultando apenas em 2 dissertações de mestrado (Unicamp e UFSCar) e 1 tese de doutorado (UFSCar). As produções da UFSCar são de Vellozo (2022) e Pastore (2020) que serão discutidas adiante e a produção de Karina Fernandes (2018) “Brincar e investigar fenômenos com água na educação infantil”, que investigou a potencialidade das brincadeiras com água para o desenvolvimento sociocognitivo de criança na educação infantil, os sujeitos da pesquisa sendo crianças entre 3 a 5 anos.

Silva (2023) traz também Barros (2018) e Louv (2016) para discutir as relações com a natureza e a organização com os espaços, sustentando que os espaços escolares com abundância em natureza possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades físico-motoras e cognitivas, uma vez que podem ser propostos uma “gama mais ampla e complexa de brincadeiras e atividades, a diversidade de recursos naturais no terreno reflete em diversidades de movimentos e domínio corporal” (Silva, 2023, p.29).

Próxima a perspectiva de Silva (2023), sigo para a tese de mestrado de Vellozo (2022), na qual a mesma buscou evidenciar como as crianças se apropriam dos ambientes e elementos naturais, o locus de pesquisa sendo escola Educativa, uma instituição privada localizada no município de São Carlos, interior de São Paulo, a pesquisadora atuava como professora na instituição e foi aluna da escola por 14 anos. A pesquisa foi realizada durante a pandemia da COVID-19, ou seja, normas de distanciamento e número de crianças foram reduzidas, sua pesquisa foi realizada no contraturno do trabalho por 18 dias por duas horas diárias.

A escola em questão tem um terreno amplo e com grandes espaços verdes, atendendo desde o ensino fundamental ao médio, os sujeitos da pesquisa foram crianças dos 4 aos 5 anos de idade, a sala não passando de 9 alunos. Nos primeiros contatos observados, as crianças apresentavam resistência a sentar na grama, matavam insetos para evitar picada. Em uma cena, as crianças se mostraram interessadas pelas formigas na areia, e anteriormente a ação seria pisar para matá-las, no entanto, resolveram chamar a pesquisadora, para compartilhar da observação da trilha de formigas. Vellozo (2022), aproveitou esse momento e curiosidade para comentar sobre a coleta de alimentos e o estoque para o inverno.

Vellozo (2022) ressalta como o contato com a natureza possibilita uma sensibilidade e cuidado com os seres que coabitam o espaço, desde insetos à elementos naturais. Essa aproximação é um cultivo, um movimento de reaproximação com os espaços verdes no cotidiano das crianças. Com espaços educativos que garantam o contato com os ambientes naturais e adultos-educadores que se comprometam com a relação biocêntrica, abrindo espaço para mudanças de hábitos e olhares, adotando a devida importância para a construção de novos modos de vida e relações com a natureza cotidianamente,

pois somente assim é que a natureza e toda sua vida farão parte da cosmovisão das crianças. Estar na natureza não significa se sentir pertencente a ela, por isso é tão importante que elas se relacionem, manuseiem, observem, construam e estejam de fato em contato com tudo que ela oferece, reconhecendo sua importância para a vida humana na terra. Para isso é preciso dispor de tempo de qualidade nos ambientes abertos. (2022, p.84)

As cenas de contato descritas por Vellozo (2017) são momentos em que as crianças interagem com os espaços verdes e abertos, como vivências de coletas de pedras e outros elementos, encontro com as plantas “Dorme-maria” que fecham-se ao serem tocadas, encontro com os cogumelos - ou como chamados pelas crianças “marshmallow”, produção de camas de folhas e buracos na areia, poções mágicas de areia e giz, banheiras de areia para as bonecas, colheita de flores para o papá, produção de chás - areia e “bolinhas” das árvores, pintura de gravetos com giz e encontro com semetes secas e recém caídas. Em uma vivência, Vellozo (2022) sentou-se junto às crianças na areia sendo convidada a brincar, as crianças enterraram os pés da pesquisadora na areia e se propuseram a criar histórias para a situação. Conforme narra a autora:

Puseram bastante areia no meu pé, primeiro colocaram areia misturada com água, depois areia seca e finalizaram com mais lama. Ficaram vários minutos fazendo isso, disseram ser um prédio. [...] Disseram que eu teria que dormir lá e no dia seguinte meus alunos me encontrariam e me ajudariam a sair de lá, disseram também que levariam comida para mim, já que eu estaria presa. Depois de criarem várias alternativas sobre minha estadia lá, falaram que cavariam a areia até encontrarem meu pé e assim fizeram. Fomos então lavar os pés para sair do parque. (p.93)

Essas vivências, para Vellozo (2022), são valiosas, uma vez que possibilitam o encantamento das crianças pela natureza e pela vida que as cercam, da admiração das flores caídas do Ipê rosa que forram o chão do trajeto que realizavam com as crianças, desenvolvendo vínculos de cuidado e afeto. As construções de vínculos afetivos com a natureza, como defende Vellozo (2022), auxilia na formação de cidadãos jovens e adultos “que enxergam a natureza com a importância que ela de fato possui para nossa existência na terra, passando a fazer parte da cosmovisão do indivíduo” (p.109). Ferreira (2021) e Pastore (2020) também corroboram com esta análise, reforçando que as vivências de contato e interação com a natureza oportuniza a percepção de estar conectada ao mundo natural, assim como o mundo cultural-social, expandindo as relações de cuidado, amor e zelo. Como descreve Pastore (2020), as crianças que

brincam na natureza e com seus elementos, elas estão colocadas em contato com a vida e suas variedades, e com os mistérios existentes. Do mesmo modo como vão criando raízes ali, vão ampliando o mundo que lhes cabe, acessando noções sobre complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar suas ações no mundo e as próprias relações sociais, criando e construindo mundos de aprendizagens e saberes significativos, subjetivos e coletivos (p.229).

Sobre a organização dos espaços, Vellozo (2022) segue a mesma compreensão de Neto (2017), no qual o ambiente deve ser espaço de potência e possibilidade para as crianças, e a organização pelos adultos devem garantir a participação e criação de cultura, conhecimentos,

curiosidades e interesses, não restringindo seus modos de ser e de pensar. Desse modo, tanto o projeto arquitetônico da escola como o seu projeto político devem estar alinhados com a garantia de apropriação dos espaços, relações e convívios, desenvolvendo a autonomia, o respeito e a identidade, ou seja,

É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversas que ampliem as possibilidades de pesquisa, investigação e exploração infantil. Quando submetidas a locais assim, as crianças ampliam suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a livre escolha, a iniciativa, tudo isso devido à organização e intencionalidade dos espaços propostos. (Pastore, 2022, p.34)

Neto (2017) traz apontamentos relevantes, apresentando as concepções da imagem da criança ao longo das épocas, fica evidente que independente do momento histórico o que se buscou e formou foram padronizações de desenvolvimento e vivência do que a criança poderia fazer, seus limites e capacidades. Como o pesquisador demonstra, mesmo os currículos e ambientes que se propõem a desenvolver princípios biocêntricos, reconhecendo o livre brincar na natureza como um dos fundamentos da Educação Infantil, o olhar adulto-educador controla e avalia esses momentos. Silva (2021) também sustenta que a concepção de criança segue um modelo econômico, demográfico, pedagógico, cultural, sendo assim, histórico, social e político,

A partir da etapa em que a infância e a história da criança passa a ser uma natureza de análise no Brasil, o conceito da criança como um “vir-a-ser” desperta questionamentos, apresentando questões importantes e transformações que atualmente são relevantes para evidenciar a invisibilidade histórica e cívica das crianças e suas infâncias, dado que a criança é produtora da sua história. (2021, p.31)

A tese de mestrado de Neto (2017) tem por objetivo analisar aspectos da proposta pedagógica da Toca do Futuro, escola em que atua como professor. A escola faz parte do Instituto Toca, uma fazenda produtiva que tem como pilar o trabalho integrado entre a produção, pesquisa e educação para a sustentabilidade, suas áreas de atuação são as “áreas produtivas – produção vegetal, animal, industrial e mercado varejista –, como nas áreas de desenvolvimento social, educação, saúde e cultura, visando a formação do ser integral e do pensamento sistêmico” (Neto, 2017, p.33).

Neto (2017) declara que o currículo é como um documento de identidade, produzindo e veiculando um estilo de vida e uma idealização de sujeito a ser formado, ou seja, “nela estão presentes a visão de mundo, de criança, de família e de educador/a, os sonhos, as crenças, os valores, os princípios e eixos filosóficos que norteiam todo o trabalho de uma organização” (p.46). Analisando as concepções presentes no currículo, expõe que o mesmo recebe influência de Reggio Emilia, Casa Redonda, Construtivismo, Alfabetização Ecológica, Permacultura e Teoria Integral, além de seguir os documentos oficiais da Educação Infantil como o DCNEI e

PCN. Neto (2017) também aponta as publicidades e propagandas com narrativas de “viver orgânico”, “práticas regenerativas” e “princípios ecológicos”, para promover a visibilidade da instituição.

Neto (2017) critica a abordagem e atuação da escola ao não considerar o problema-raiz dos desastres e degradações ambientais - o modo de produção e de vida capitalista que tem nos dirigido ao ecocídio - trabalhando pontualmente a dimensão individual. A sustentabilidade construída e difundida pela instituição, como bem aponta Neto (2017), tem uma grande possibilidade de se desdobrar em culpa e julgamento - uma responsabilidade dolorosa por não tem capacidade de resolver um problema sistêmico por ações e escolhas individuais, ainda mais pelas crianças, que deve ser “enfrentadas coletivamente por diversas instituições e esferas da sociedade, por ações de cooperação e solidariedade” (p.61) e o julgamento do modo de vida dos sujeitos que estão fora deste círculo de “sustentabilidade”.

Outro apontamento de Neto (2017) é o cuidado ao construir modelos de se relacionar com o planeta que depositam nas crianças a esperança da resolução de problemas que por séculos temos produzido, mais claramente, as gerações mais novas nascem com o fardo de salvarem o planeta pois a perspectiva próxima é o ecocídio, enquanto os adultos continuam com modo de produção e de vida insustentáveis. Marques (2015), Acosta (2016) e Gadotti (2000) reiteram que o único caminho possível para a continuidade da vida humana é a mudança, ainda que pouco factível para nós, do modo de produção e de vida capitalista, desse modo, é a população adulta que deve iniciar esse caminho e repensar as estruturas e paradigmas vigente e como nos dirigir à uma existência biocentrada.

Para Neto (2017) e Pastore (2020), é valioso as intervenções e movimentos de resistência infantis, em lugares em que os adultos estão ausentes e as crianças se movimentam para seu autogerenciamento. Desse modo, Neto (2017) nos convida a desertificar - esquecer qualquer pré-conceito ou expectativa - à concepção de criança que construímos e permitir que as crianças mostrem a sua própria imagem, suas personalidades, jeitos e afinidades, nesse sentido,

criar um conceito de infância só pode ser realizado “diante de”, na presença de uma criança, a partir do encontro com ela. Mas não é que eu vou sair da minha casa e vê-la em algum lugar, sentar, pensar e escrever. É preciso “abrir o corpo”, estar aberto ou suficientemente desobstruído para que o encontro se dê, para que algo possa acontecer, para que eu possa me afetar de tal maneira que meus modos de estar e pensar a vida tornem-se outros com outrem (2017, p.102)

Neto (2017) descreve cenas do quintal da escola onde as crianças demonstraram a sua vontade em se relacionar e produzir culturais brincantes com os iguais, e por momentos se

afastam-se dos olhares dos adultos-educadores, cochichavam uns com os outros deixando os adultos curiosos para saber o que tanto conversam, e ao se aproximar percebem que não são bem vindos naquela interação. Outra cena mostra a intervenção do pesquisador, que no ponto de vista de Neto (2017) demonstrava a intenção da criança em retomar o brinquedo que estava em cima dos galhos da árvore do quintal, quando “auxilia” a criança devolvendo o brinquedo em suas mãos percebeu que o verdadeiro desejo da criança era que o brinquedo permanecesse no alto e a tentativa de derrubá-lo era uma das infinitas possibilidades para se brincar.

A dissertação de doutorado de Pastore (2020), na área de Terapia Ocupacional, é uma etnografia, uma pesquisa de campo nos períodos de 2014 a 2018, sendo três anos de coleta de dados (seis meses nos anos de 2014, 2017 e 2018), em três comunidades moçambicanas. A autora evidenciou a partir de sua pesquisa os saberes e vivências observadas junto às crianças e comunidades de Mabotine (área urbana da capital de Maputo), Matola A (área periurbana da cidade da Matola) e Nhandlovo (área rural na cidade de Massinga, em Inhambane). Para fim de delimitação, analisei o capítulo 4 de sua tese: *Ecobrinçar: (re)criações de paisagens*, que retrata a relação entre crianças, brincadeiras e a natureza, demonstrando as interações, criações e cultura local.

Em seus relatos Pastore (2020) traz a construção de brinquedos pelas mãos das crianças e jovens, como piões, de acordo com a idade as crianças se dividem em tarefas, as mais velhas utilizam ferramentas cortantes e explicam como é feita a seleção do material - sendo os galhos já mortos de árvores, “tem que ser galho já velho. Não havemos de destruir a árvore. Afinal, havemos de fazer txindziri com árvore viva?” (p.200), e as mais novas vão observando o processo e contando umas para as outras o que é necessário para a construção do brinquedo. A prática e conhecimento das crianças valoriza o uso dos elementos naturais de maneira respeitosa, como declara Pastore (2020):

As crianças, ao estarem em contato direto com a natureza e fazerem usos conscientes dos recursos e terem noções da disponibilidade e abundância (ou não) deles, a partir de cada espaço, produzem um formas de desenvolvimentos integrais que, de acordo com suas culturas e sociedades, não apenas produzem diferentes noções de infância, mas também de um aprendizado e educação ecológicas. (p.224)

Para os mais velhos, como Vô Bento e Vó Clemência, as crianças se desenvolvem pelo brincar, dizendo que aprendem com o coração, a cuidar das plantas e dos alimentos, respeitando os antepassados, espiritualidade e natureza. O aprender com o coração pode ser lido como o Ubuntu, a conexão com o todo “a relação entre os cosmos do universo, ou seja, uma inter-relação humana com a sociedade de forma geral, estendendo os laços não apenas com as pessoas

nas relações do presente, mas as do passado e das gerações do futuro, na qual a vida humana está “embutida na e relacionada à vida ecológica” (Murove, 2009 *apud* Pastore, 2020, p.231).

Para as crianças a natureza não representa apenas um meio, as suas paisagens e espaços apresentavam diversas vivências para além de trajetos de um ponto ao outro, no caminhar elas inventaram histórias, contavam sobre a cultura e espiritualidade que se entrelaçavam ao brincar. Ao caminharem ao rio, para nadarem e brincarem na correnteza, as crianças encontravam colegas, animais e elementos não-vivos “O brincar no rio era, então, mais que o rio em si: era tudo que envolvia o ir e vir, os percursos, as relações que as crianças estabeleciam, as trocas, as relações com os espaços e natureza, com seres ancestrais e com alimentos.” (Pastore, 2020, p.211)

Em seus discursos as crianças trazem a perspectiva da abundância natural e questionam a pesquisadora “Quando fala assim até parece que tem medo de gastar água! – e riram todos os meninos. Quando Basílio traz sobre o estranhamento sobre o medo de gastar água e a abundância do rio” (2020, p.210). Os adultos também compartilham da perspectiva da abundância “aqui, quando queres algo, é só ir na terra e pegar. Não trabalhamos com dinheiro” ou “aqui, se quiser comer, é só falar. Não se tem fome, sabe? Come o que tem vontade, não o que apanha” (2020, p.211). O espaço rural observado por Pastore (2020), é abundante naturalmente, quanto não em tempos de seca, tecendo relações de cultivo e cuidado entre as paisagens, natureza e os seres humanos.

Pelos relatos das crianças, como revela Pastore (2020) a escola não é espaço de brincar, sendo regidos por regras e conteúdos fixos, segundo as crianças, elas aprendem além dos muros “Sabes, ficas lá, na escola, a pensar, pensar, sem chegar a coisa alguma. Aí vem aqui, eph, começa a bater, cortar. Cria coisas. Isso sim relaxa.” (Pastore, 2020, p.199). Ao conversar com uma menina sobre a escola, a mesma respondeu enquanto pilava o milho - que mais tarde viraria farinha: “mana Marina, sempre perguntas da escola e diz de ir lá, mas por que não pergunta se estou a pilar e o que aprendo? Se pilar também é escola!” (p.234). Desse modo, podemos perceber que o ensinar-aprender, para as crianças de Nhandlovo, está atrelado ao fazer e ao criar em interação com a natureza e a vida, de modo a “aguçar da potência imaginativa e de resolução de conflitos a partir das situações experienciadas.” (2020, p.234)

O conhecimento, como evidencia o estudo, é passado de geração em geração, do mais velho ao mais novo, no brincar as relações de cuidado e respeito, compartilhando conhecimentos e memórias da vida e da cultura. Pastore (2020) aponta como a ausência das experiências entre a natureza, cultura e o aprendizado tem causado problemas sistêmicos afetando os relacionamentos humanos e a qualidade de vida nos territórios. Os espaços e

territórios, como Pastore (2020) e Vellozo (2022) relatam, devem garantir o desenvolvimento da autonomia e da segurança - mas não da superproteção.

Como ocorre majoritariamente nos centros urbanos, afasta-se qualquer possível perigo das crianças, como no caso das crianças que viviam em apartamento na capital Maputo (Pastore, 2020), que nos momentos de distração dos adultos, se aproximavam dos mesmíssimos objetos e experiências que eram afastadas, colocando-se em perigos reais sem a supervisão dos adultos. Em contrapartida, Pastore (2020) relata as experiências das crianças que brincam na natureza, em contato direto com os elementos naturais, um dessas cenas é com o elemento fogo, supervisionado pelas crianças mais velhas, e as crianças mais novas aprendem “através da experiência que tem que manter certa distância do fogo senão pode se queimar novamente, ela desenvolveu ali expertises que envolvem noções de dor, de cuidado, de orientação corpo-espaço, de repetição, de introjeção de conhecimento, de perigo e de medo” (p.234)

As crianças em relação com a natureza estão se desenvolvendo para a vida coletiva, nas experiências significativas e positivas e naquelas de riscos e perigos, é por esse caminho que elas se desenvolvem integralmente, tendo a percepção das tensões, limites e contradições existentes, assim como as belezas da criação e da invenção, da abundância e liberdade. Assim como Neto (2017), Pastore (2020) também traz as potencialidades das crianças, dos seus sentidos, curiosidades e entusiasmo em relação às vivências naturais, construindo “noções de saúde, de bem-estar, de risco, de segurança, de respeito, de convivência, de coabitações que precisam de espaço para serem ampliadas e discutidas” (Pastore, 2020, p.233).

Nesse sentido, os sentidos e significados das experiências demonstram os modos de ser das crianças, transformando, intervindo, reafirmando crenças e tradições ou as modificando, eles estão produzindo e compartilhando saberes e conhecimentos de suas realidades. As crianças

partilham, respeitando valores, regras, relações, reconhecimento de seres vivos e não-vivos, de respeito, de trocas. Quando as crianças trazem da relação com os mortos, ou antepassados, e mesmo com os animais, há um esforço produzido coletivamente para se levar um modo de vida que seja de e no equilíbrio entre os espaços, os corpos, as existências, as pluriversidades, sejam das crianças, sejam do que as rodeiam e as compõem.” (2020, p.229-230)

O brincar é uma das imagens, uma das possibilidades e potencialidades, como traz Neto (2017), enquanto dirigimos a cena das crianças, estaremos afastando-as de suas potencialidade de criação e invenção, estudo esse que Pastore (2020) traz como primordial importância, considerando as produções e relações com e na natureza pelas crianças a partir de suas narrativas, do seu olhar, sendo um processo de produção e transformação cultural a partir das

paisagens e elementos naturais, dos espaços-tempos em que as vivências de potencialidade acontecem

agregar o brincar e as brincadeiras, as relações com a natureza e as relações enquanto formas de produção, perpetuação e transformação cultural, que digam de imagens de crianças no século XXI, do qual o brincar é uma das imagens, de recortes, das crianças e de seus fazeres, naqueles espaços, lugares e relações, possibilitando a criação de novas histórias e (re)criando memórias (2020, p.241-242)

Portanto, podemos considerar, mesmo que pequena, a crescente relevância, não apenas investigando o brincar, mas a complexidade por traz do currículo e das práticas nas instituições escolares, tendo em vista os 51 trabalhos publicados que remetem a pesquisa de relações com a natureza e as dinâmicas socioambientais no RI da UFSCar. Os 6 trabalhos selecionados olham atentamente o Brincar na e com a Natureza, considerando os modelos de produção, imagens e concepções sobre as crianças e o brincar, tendo em vista uma escola com currículo alternativo (Neto, 2017), das Diretrizes e currículos (Silva, 2021; Ferreira, 2021; Silva, 2023) e como o contato com a natureza é um movimento de cultivo, tanto com as crianças, como os adultos, possibilitando a sensibilidade pela interdependência da Vida e cuidado com os seres que coabitam o espaço (Vellozo, 2022). Ainda, Pastore (2020) nos evidencia como o brincar na natureza, para lá das paredes das escolas, é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Relembremos, as crianças são sujeitos sociais e naturais, essas duas dimensões (e outras que podemos considerar) entrelaçadas terá o potencial de repensar outras relações com a natureza, para além do consumo e necessidades, como espaço de convivência, cuidado, afeto e bem-viver.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo discutir as relações humanas com a Natureza na Educação Infantil a partir de uma revisão bibliográfica, para isso apresentamos a insustentabilidade do modo de produção e de vida capitalista-patriarcal e sua lógica educacional. Enfatizamos a necessidade de repensar os currículos e as práticas educativas que se baseiam no controle do corpo e da mente, desse modo, destaco as escolas de Educação Infantil como espaços de convivência diária, por longas horas, de crianças e adultos, sendo um ambiente e tempo privilegiados para refletir reorientar discursos, rotinas e espaços para promover uma reconexão com a natureza.

É frente ao modo de produção hegemônico, suas tensões e limites com a realidade natural e social que questionamos conceitos estabelecidas como ideais para o capitalismo: o

divórcio da Natureza e a humanidade, a fragmentação e legitimação apenas de conhecimentos ocidentais - que afastou-nos da complexidade da vida e da humanidade, a excessiva acumulação e implantação de cultivos monoculturais transgênicos, que por consequência tem nos dirigido ao colapso ambiental e ecocídio, com desequilíbrios da biosfera, a perda de biodiversidade nos ambientes terrestres e marinhos, desertificação, incêndios, alagamentos, contaminação dos solos, fontes hídricas e atmosfera e mudanças de temperatura e clima à nível global.

Destacando que os parâmetros de pobreza estão alinhados com a ameaça à vida segura e saudável, a negação do acesso à alimentos, água e moradia, no contexto capitalista, estamos imersos em relações empobrecidas. As comunidades de subsistência, frente a escassez e pobreza da monocultura, se revelam como vivências, práticas e movimentos de resistência ao reivindicar o território e o uso do solo, as relações de diversidade e sustentabilidade entre a comunidade e os seres bióticos e fatores abióticos para a conquista da soberania e a autogestão alimentar, desse modo, se afirmam como culturas de abundância.

Tendo em vista este cenário, apresentamos o Ecofeminismo, de modo a legitimar a importância da diversidade e do feminino, reconectando a produção e a reprodução por meio do princípio criador. Desse modo, observamos os movimentos e as comunidades que se articulam para legitimar conhecimentos, criar valores, princípios éticos e visões de mundo capazes de nutrir uma relação humano-natureza mais empática, valorizando a diversidade cultural, as identidades e o direito de ser - individual e coletivamente - de pensar e desenvolver outros modos de existência. Os fóruns globais oficiais e paralelos foram fundamentais para estabelecer os Direitos da Terra, contando com a participação da sociedade civil, ONGs, coletivos e comunidades tradicionais, com o intuito de unir os direitos humanos e os direitos de existência de todos os seres.

Destaco a Carta da Terra, como um norteador ético-político para a biocentricidade e a formação da cidadania planetária, nesta perspectiva, Gadotti (2000) aponta a ecopedagogia como uma abordagem essencial para assegurar os direitos humanos e os direitos da Terra. Para isso, os currículos deverão admitir a percepção complexa da Vida desde a Educação Infantil, evidenciando como as dimensões humanas são interdependentes à "teia da vida", com a finalidade de promover a sustentabilidade dos sistemas vivos e dinâmicas descentralizadas do poder e controle humano.

Legitimando a Natureza enquanto essencial para o desenvolvimento humano, sobretudo o infantil, as vivências na natureza são potências para experiências multissensoriais - contrapondo o emparedamento físico e tecnológico da sociedade atual -, promovem o desenvolvimento integral, principalmente o motor, cognitivo e emocional das crianças. Nos

ambientes verdes, as crianças exercitam a criatividade, a imaginação e a capacidade de construir espaços de comunhão junto com parceiros humanos e não-humanos. A Educação, desse modo, deve relembrar a natureza multidimensional e a conexão com a vida entre todos os seres, contribuindo na consciência e cidadania planetária.

Para tal, é necessário desenvolver desde a educação infantil o olhar atento, silencioso e cuidadoso com os pequenos, respeitando manifestações do corpo, das emoções, promovendo explorações do ambiente que os rodeia e da comunidade que convivem. É promover conversas sadias, ambientes amplos e iluminados com luz natural, é sair ao Sol, sentir a grama, a terra, o vento, as espécies companheiras, os elementos naturais, não apenas com a visão, mas com todos os sentidos do corpo. Ao permitirmos essa relação com o natural, inicia-se a reconexão com a Terra e os seres que nela habitam.

Nesse sentido, o movimento de Desemparedamento da Educação Infantil (Tiriba, 2018; Barros, 2018) reflete a necessidade de repensarmos os ambientes pedagógicos além das paredes e concreto. Com esta finalidade, é fundamental escutar, registrar e observar os desejos das crianças, uma vez que são elas que irão vivenciar os espaços e práticas pedagógicas, desse modo, devemos incluí-las nos processos de transformações dos espaços e rotinas, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem. A análise das produções acadêmicas corrobora com a análise da natureza enquanto espaço de formação, destacando o desenvolvimento integral das crianças, os trabalhos de conclusão de cursos (TCCs) destacam os documentos normativos e Diretrizes, legitimando as dimensões sociais, culturais e naturais do ser humano.

As crianças quando em relação com a natureza constroem percepções de coletividade, a natureza não sendo um cenário, mas um sujeito ativo com quem as crianças podem criar e explorar, respeitando os limites naturais e reconhecendo também os limites do próprio corpo, das tensões e perigos que podem correr, respeitando a integridade, segurança e convivência com outros seres. Vellozo (2022) ressalta que essas experiências naturais possibilitam o encantamento e a criação de vínculos afetivos com a natureza, fundamentais para a formação da cidadania planetária.

Pastore (2020) reforça que a compreensão mais profunda das complexidades e interdependências da vida é apreendida pelo aprendizado intergeracional junto aos mais velhos, como avós e avós, mas também em parceria com as crianças mais velhas. Aliada a interação com a natureza oferece às crianças o sentimento de “aprenderem com o coração”, revelando a conexão e interdependência com o Cosmo, percebendo como os laços humanos se estendem não apenas no presente, mas se apoiam em seus antepassados, e dão sustentabilidade para as

gerações futuras. Nesse sentido, a Natureza é compreendida como suporte da vida planetária, evidenciando relações de abundância do solo, liberdade e autogestão da alimentação.

Tanto Pastore (2020) quanto Vellozo (2022) e Neto (2017) ressaltam a diversidade dos modos de ser crianças, os sentidos e significados que podem ser criados a partir da liberdade e vivências com e na natureza, e legitimar suas narrativas, memórias, a produção de conhecimentos e o seu compartilhar. Para isso a reforma do currículo escolar é imprescindível, no entanto, como destaca Neto (2017), mesmo com currículos alternativos, é fundamental que, para além de conceitos teóricos, esclareçam o problema-raiz dos desastres e degradações ambientais-sociais, ou seja, o divórcio com a natureza e humanidade no modo de produção e de vida capitalista, que tem por finalidade a acumulação independentemente do colapso ambiental e ecocídio à nível global.

A necessidade de um currículo alternativo que valorize a interação com a natureza, propondo críticas e alternativas ao modo de produção insustentável e uma educação em “desemparedamento”, construindo o protagonismo e os modos de ser das infâncias, suas relações sociais, culturais e, sobretudo naturais, para que seja uma possibilidade de desenvolver relações de cuidado, respeito e reconexão com a Natureza e a comunidade planetária.

Por fim, vejo a crescente relevância de pesquisas acadêmicas, tendo em vista que os trabalhos selecionados para a análise são recentes, de 2017 a 2023, e investigam não apenas o brincar com e na Natureza, mas a complexidade curricular, metodologias e práticas da Educação Infantil para que assim as crianças reconheçam a escola como um lugar de liberdade, as potências do corpo e magia da vida, onde os adultos-educadores são parceiros em suas vivências e experiências.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos** – São Paulo : Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** [recurso eletrônico] – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental** (DCNEA). Brasília (DF). 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.443, de 2 de setembro de 2022. Altera as Leis nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, para modificar as regras sobre a esterilização voluntária. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 set. 2022.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

COSENZA, Angélica; KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso. Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, p. 21-46, 2014.

FERREIRA, Fernanda. **Brincar e aprender com e na natureza: a perspectiva do desemparedamento da infância na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15270>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa** - 74ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire - 9ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra** - São Paulo: Petrópolis, 2000.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 1990

GUIMARÃES, Mauro; PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental: ética e história. **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, p. 78-109, 2014.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa** – 1. ed. – Rio de Janeiro : Bazar do Tempo, 2021.

LIMA, Izenildes. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores** - 1ª ed. - Curitiba: Appris, 2020

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder** - Petrópolis, RJ; Vozes, 2001.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza** - 1ª ed. - São Paulo: Aquariana, 2018

MARQUES. Luiz. **Capitalismo e colapso ambiental** - Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2015.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminismo** - Belo Horizonte: Editora Luas, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo** - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETO, Vitor Janei. **De tocaia na infância: uma análise da proposta pedagógica da escola Toca do Futuro**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9798>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

PALHARINI, Luciana Aparecida. Autonomia para quem? O discurso médico hegemônico sobre a violência obstétrica no Brasil. **Cadernos pagu**, n. 49, p. e174907, 2017. <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/xpCQkdXRrdcQsZZST5bC99Q/#>>. Acesso em: 02 set. 2024.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Brincar-brinquedo, criar-fazendo: entrelaçando pluriversos de infâncias e crianças desde o sul de Moçambique**. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12307>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

PAULA, Ana Carolina de Souza; FERREIRA, Isabella Venturini de Abreu; REQUEIJO, Márcio José Rosa. Nova Lei sobre laqueadura tubária no Brasil e seus efeitos sociais: uma revisão de literatura. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] , v. 12, n. 6, p. e12112642132, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i6.42132. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42132>> . Acesso em: 2 set. 2024.

SILVA, Beatriz Rodrigues da. **As relações entre criança e natureza: o brincar vivo.** 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19364>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, Geovana Tavares da. **A criança e a natureza: uma revisão da literatura nos documentos legais da educação infantil e da infância.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14577>>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SILVA, Maria Bernadete Lopes da. **Racismo Ambiental e Sociedades de Remanescentes Quilombolas.** Fundação Palmares, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/artigos-institucionais/artigo-07.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2024

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** Gaia, 2003.

TIRIBA, Léa **Educação infantil como direito e alegria** [recurso eletrônico] - 1ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TIRIBA, Léa. O Convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e divórcio entre seres humanos e natureza. **Direito ao Ambiente como Direito à Vida: desafios para a educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, p. 113-139, 2014.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, p. 47-77, 2014.

VELLOZO, Letícia Munhoz. **A natureza e a criança: uma relação essencial para o desenvolvimento infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16365>>. Acesso em: 01 mai. 2024.