

1

Introdução

Nos últimos séculos, criamos ideias baseadas em um paradigma positivista que separam o econômico do ecológico da comunidade. Uma visão de mundo que fragmenta a realidade produzindo contaminação do ar, proliferação do lixo, falta de água potável, desmatamento, ameaça à biodiversidade, mudanças climáticas, crise de alimento e petróleo, guerras e exclusão social. Uma visão de mundo que também é reproduzida na e pela escola e vem sendo amplamente problematizada pelo movimento ambientalista. (World Watch Institute, Estado do Mundo, 2010).

Sou mãe e professora de crianças pequenas. Preocupada com o desenvolvimento delas em tempos difíceis, gostaria de construir, na convivência com elas, outras referências – de legitimação dos outros na relação; do respeito à diversidade; da simplicidade e da complexidade da vida; do cuidado. Por causa disso, iniciei este estudo. Lembro-me da infância que tive e me sinto feliz pelo quanto daquele contato com a natureza permanece em mim. Também me lembro das escolas que tive e reconheço sua importância nos caminhos que me levaram a percorrer.

Fui morar na roça resgatando um convívio direto com a natureza e retomei os estudos buscando fundamentar este desejo de uma escola que contribua para a construção de um mundo melhor. Compromisso como mãe, mulher e educadora com a qualidade de vida das crianças no sentido de garantir que elas cresçam na natureza e, com isso, compreendam nosso direito à vida como extensão do direito de toda forma de vida prosseguir.

O modelo hegemônico de desenvolvimento, baseado no crescimento econômico e no acúmulo de capital, compromete não só os recursos não renováveis (petróleo e minerais) como também recursos renováveis que perdem sua capacidade de resiliência, pois são consumidos em escala maior que a possibilidade de regeneração¹.

O conceito de resiliência é bastante utilizado na ecologia para referir-se à capacidade de um sistema se recuperar e restabelecer seu equilíbrio, após ser exposto a alguma tensão. A ideia de pegada ecológica é utilizada como indicador de sustentabilidade ambiental. Ela leva em conta gastos de energia, água, solo, consumo e produção de lixo e pode medir o impacto que uma pessoa, uma empresa,

¹ O atual “livro vermelho” das espécies brasileiras ameaçadas de extinção traz a lista divulgada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (Ibama), publicadas em 2003 e 2004. No total, são 627 espécies sob o risco de extinção, sendo 69 mamíferos, 154 peixes e 130 invertebrados terrestres. Sobre o conceito de resiliência ver também <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/resumos/GT10-475-582-20100525225310.pdf>

uma comunidade ou um país provocam na Terra. Atualmente, a pegada ecológica da espécie humana é de um planeta e meio. Isto significa que para continuarmos a consumir o que está sendo consumido hoje no mundo nos próximos anos seria necessário mais 50% de recursos do que há capacidade. Por isso, diz-se que este modelo de crescimento, desenvolvimento e consumo é insustentável.

Modelo insustentável porque ancorado em uma sociedade de consumo organizada através de sistemas que produzem desequilíbrios ambientais, desigualdades sociais e sofrimento pessoal, pois foram construídos sobre bases epistemológicas que associam natureza à matéria-prima e seres humanos a consumidores desses sistemas (GUATTARI, 1995, TIRIBA, 2010b).

Para a construção de novos modelos de sociedades sustentáveis muitos são os desafios. No entanto, é possível afirmar que neste processo a educação é, sem dúvida, um fator fundamental.

No contexto brasileiro, no que diz respeito à educação formal, com a universalização do acesso à escola praticamente conquistado no final da década de 1990 (SAVIANI, 2007; OLIVEIRA 2007), o foco das pesquisas passa a se concentrar na qualidade do ensino público. No entanto, a baixa variação do IDEB nos últimos anos – índice que se propõe a medir o desenvolvimento da Educação Básica no Brasil – nos força a pensar a qualidade do ensino não só do ponto de vista dos currículos, metas, desempenho em matemática, ciências e em relação à leitura, mas também do que fica de fora dessas avaliações, metas e currículos.

Trata-se de uma discussão rica e importante, visto que desejamos uma escola onde os alunos de fato aprendam conhecimentos úteis ao seu desenvolvimento saudável e ainda encontramos escolas que os excluem. Escolas fortemente marcadas pelo paradigma positivista e seus modelos dicotômicos (corpo/mente, razão/emoção, cultura/natureza) que negam a prática educacional como espaço de liberdade e criatividade, onde as crianças se encontram e sentem-se bem. Um lugar que potencializa a vida humana, enquanto espécie que se renova na Terra. Lugar cuidado pelos educadores, no sentido de que se responsabilizam por garantir que ele aconteça.

Em geral, o campo das relações entre seres humanos e natureza a partir da educação vem sendo abordado mais profundamente pela educação ambiental e tangencialmente pelos estudos da educação no campo.

A Lei 9795/99 institui a Política Nacional de Educação Ambiental, afirmando que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (art.2º), assim como nos currículos de formação de professores (art.11º). Com o mesmo enfoque, o ProNEA (2005) – Programa Nacional de Educação Ambiental – é orientado pelo compromisso com uma cidadania ambiental.

Por outro lado, os estudos sobre a educação no campo vêm se perguntando sobre as expectativas das comunidades rurais em relação à escola e sobre as especificidades das concepções e práticas pedagógicas que atenderão a estas expectativas do campo. (ARROYO, 2008)

No entanto, há uma escassez de materiais teóricos e de relatos de práticas pedagógicas que se preocupem com a construção de alternativas ao modelo socioambiental vigente e que qualifiquem o cotidiano de crianças e adultos, tanto nos espaços escolares, quanto na vida social comunitária, no sentido de que contribuam para a construção dessa cidadania ambiental, princípio do ProNEA.

A vivência de trabalhar em algumas escolas, tanto particulares quanto em uma instituição pública da rede municipal de ensino, me propiciou, além da prática, a possibilidade de avaliar e comparar experiências. Pude perceber a necessidade de um planejamento flexível, que leve em conta os sujeitos envolvidos, com suas histórias pessoais, o grupo e suas interações e o momento sócio-político e seus acontecimentos cotidianos (ROSA, 2005).

Enquanto trabalhava, continuei vinculada à pesquisa e, desde 2007, participando do grupo de pesquisa em educação ambiental², coordenado pela professora Léa Tiriba.

A discussão central deste grupo é:

“a compreensão das condições de existência da infância na sociedade contemporânea e nossas reflexões estão voltadas para as estratégias de reprodução da lógica capitalista nos espaços escolares, sobretudo para aquelas que alimentam os divórcios típicos da modernidade, entre razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida, identificando os mecanismos

² Entre 2006 e 2010, o Grupo de estudos em Educação Ambiental (NIMA-EDU) reuniu-se no Nima-Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente da PUC-Rio, sob coordenação da Professora Léa Tiriba. Em 2011, com a ida da professora para a UNI-Rio, o grupo passou a se reunir nesta Universidade, sob o nome de GITAKA – Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental.

através dos quais estes divórcios se materializam em concepções, programas curriculares e rotinas nas instituições educacionais.” (NIMA-EDU/2010)³

Tendo por fundamentação o conceito das três ecologias de Félix Guattari, o grupo busca propostas de ação e intervenção comprometidas com a qualidade de vida em relação a estas três ecologias: mental⁴, social e ambiental.

Guattari (1995) trabalha a partir do conceito de ecosofia a importância de que, diante da atual crise civilizatória, se promova “uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (GUATTARI, 1995, p.8), pensando-se a existência humana em novos contextos sócio-históricos e ambientais.

A ecologia mental (ou pessoal) pensa as relações de cada ser humano em relação a si mesmo, sua subjetividade, seu corpo; a ecologia social consiste em desenvolver práticas que pensem a relação dos humanos entre si, tanto entre povos e governos quanto as relações nas famílias, nas escolas, nas cidades; e a ecologia ambiental abrange as relações humanas com as outras espécies e seu entorno e, principalmente, como se dá em cada cultura a relação humana com a natureza.

“Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar “transversalmente” as interações entre ecossistemas, mecanosfera e universos de referência sociais e individuais.” (GUATTARI, 1995, p.25)

Nesse aspecto, Léa Tiriba (2005) evidencia como a sociedade de consumo – uma sociedade patriarcal⁵, urbana, industrial e capitalista – provoca nos três registros ecológicos (das relações subjetivas; sociais; e ambientais) sofrimento psíquico, desigualdades sociais e desequilíbrio ambiental. Modelo que se reproduz nas práticas escolares, aprofundando o divórcio entre seres humanos e natureza.

³ Acessado em 14/01/2010, <http://www.nima.puc-rio.br/index.php/gruposdepesquisa/nima-edu>

⁴ Sem prejuízo ao conceito de ecologia mental, trabalhado por Félix Guattari, em *As três ecologias* (1995), Léa Tiriba, em sua tese de Doutorado (2005), propõe adotar a expressão “ecologia pessoal”, “por sua abrangência e por apontar para a superação do dualismo corpo/mente”. (TIRIBA, 2005, p.22).

⁵ Humberto Maturana relaciona o patriarcado a um modo de viver que legitima a apropriação, o uso da força, a hierarquia e a competição. “Em nossa cultura patriarcal, vivemos na hierarquia, que exige obediência. Afirmamos que uma coexistência ordenada requer autoridade e subordinação (...) e estamos sempre prontos para tratar todas as relações, humanas ou não, nesses termos. Assim, justificamos a competição, isto é, o encontro na negação mútua como maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios, sob a afirmação de que a competição promove o progresso social, ao permitir que o melhor apareça”. (MATURANA, 2004, p.38)

No contexto da legislação existente que afirma os direitos das crianças e dos adolescentes (ECA/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente)⁶, assim como dos movimentos sociais que se propõe à proteção desses direitos, há um amplo consenso acerca dos direitos individuais e sociais das crianças, como os direitos à liberdade, ao respeito, à brincadeira, à família e à educação, entre tantos outros. Direitos que visam manter ou restaurar a ecologia pessoal e social na vida das crianças, à medida que se propõe à proteção integral da criança (art.1º), “a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (art.4º).

Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura a liberdade da criança (art.15), seu direito de brincar e se divertir (art.16), assim como o direito ao respeito à sua inviolabilidade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade e dos valores (art.17), à medida que garante a identidade cultural de cada criança e cada comunidade, dando ênfase à diversidade humana. Com isso, se garante a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no plano sócio-histórico, cultural e político.

No entanto, pouco se fala que, sendo os seres humanos, além de seres de cultura, uma espécie biológica inserida num contexto de crise ambiental, não bastam direitos culturais, sociais e históricos. É necessário também nos afirmarmos enquanto seres da natureza e nos mantermos em relações mais sadias com os ecossistemas que nos rodeiam.

Buscando outros caminhos que a necessária leitura mais ampla desses mesmos direitos à liberdade, à inviolabilidade e à identidade pode evidenciar, as crianças também têm o direito de terem reconhecida uma identidade com a vida,

⁶ “Capítulo II - Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade. Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais. Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.” (ECA Lei 8069/90)

uma identidade biológica, que Edgar Morin chama de identidade terrena (MORIN, 2005), enfatizando a unidade humana como ser da natureza. O direito de ser igual a outros humanos ao redor do planeta, humanos de outras raças, outros credos, do sul e do norte, ricos e pobres, mas também o direito de se identificar com outras formas de vida. (WILSON, 1989).

Por isso, nesta dissertação, ao propor um diálogo entre a educação ambiental, que trata das relações humanas com a natureza, e a educação em direitos humanos, que trata da esfera dos direitos inerentes às pessoas e aos grupos sociais, foi se configurando a necessidade de se afirmar a relação de pertencimento e identidade dos seres humanos com a natureza como mais um direito humano.

Este argumento acompanha, no cenário internacional, a discussão sobre o papel da humanidade para a sustentação da melhor qualidade de vida no planeta. Também é importante se ter presente que a UNESCO é responsável, entre 2005/2014, pela década das Nações Unidas da educação para o desenvolvimento sustentável, entendendo a sustentabilidade como o desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável e ambientalmente saudável. Isso demonstra o desejo desta organização em contribuir para uma relação mais sustentável entre sociedades e culturas e seus modos de produção e consumo a partir da educação⁷.

Na mesma direção, o PNDH3 (2010) – Programa Nacional de Direitos Humanos – inova no eixo orientador II (sobre desenvolvimento e direitos humanos) ao enunciar um meio ambiente saudável e cidades sustentáveis como direitos humanos vinculados aos direitos ambientais, assim como a reforma agrária, a economia solidária e a agroecologia, através dos princípios da equidade e da dignidade humana, como fundamentos do processo de desenvolvimento. O Programa sugere seres humanos protagonistas de outras relações com a natureza, “incorporando a preocupação com a preservação e a sustentabilidade como eixos estruturantes de proposta renovada de progresso.” (PNDH3, 2010, p.42)

A educação em direitos humanos nasceu na América Latina na década de 1980, em geral em contextos de ditadura, em defesa dos Direitos Humanos, numa construção que articula sociedade civil, ONGs e movimentos populares. Já nos

⁷ Por exemplo, como contribuição, a UNITAR – Instituto de Treinamento e Pesquisa da ONU – convidou membros das ecovilas mais antigas e bem estabelecidas do mundo para a construção de um currículo voltado ao desenvolvimento de assentamentos humanos sustentáveis, que já foi oferecido em mais de trinta países nos cinco continentes, entre eles o Brasil, o Educação Gaia. Ver site: <http://www.gaiabrasil.net/site/>

períodos de redemocratização de diferentes países, entre os quais o nosso, passou a ser pensada e veiculada nas escolas e na formação de seus professores como forma de resistência aos modelos de educação para o mercado que ganham força e afirmação da cidadania e da democracia. Para isso, segundo as conclusões de um seminário realizado em Lima (Peru), em 1999, promovido pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (Costa Rica), a educação em direitos humanos deve desenvolver três eixos principais: o resgate da memória sócio-histórica, educar para o “nunca mais”⁸; o empoderamento de sujeitos socioculturais marginalizados e a formação de sujeitos de direitos. (CANDAU e SACAVINO, 2008a).

Pode-se afirmar que esta perspectiva esteve presente na ECO-92 (LOUREIRO, 1992) – Conferência Internacional sediada no Rio de Janeiro, que reuniu governos e organizações não governamentais, ambientalistas e sociedade civil para a formulação de políticas públicas fundamentadas em um novo paradigma ecológico. Neste contexto, emergiu a afirmação de uma nova geração de direitos humanos, os direitos de quarta geração, chamados direitos difusos, que envolvem o direito ao meio ambiente equilibrado, à qualidade de vida, assim como os direitos das futuras gerações.

Segundo Marcos Reigota (2002), se a Conferência de Estocolmo, em 1972, colocou a importância da natureza na pauta política internacional, a Eco-92 foi decisiva para a tomada de consciência da temática ambiental entre os educadores e fortaleceu a constituição desta área de conhecimento no Brasil.

No cenário dos movimentos sociais, vêm se desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos e para a sustentabilidade, problematizando o modelo hegemônico de consumo, criado e expandido ativamente pelo mundo ocidental, e valorizando outras concepções de natureza, de ser humano e de conhecimento que estão presentes em diversos povos e comunidades, experiências outras que reforçam a formulação de uma cidadania ambiental, como, por exemplo, a Constituição Equatoriana, que, desde 2008, assegura em seus princípios constitucionais o direito ao *buen vivir*, conceito presente em grupos indígenas da América Latina, e reconhece a natureza como sujeito de direitos (WALSH, 2009).

⁸ Nunca mais as ditaduras; nunca mais o holocausto...

Nesse sentido, a educação em direitos humanos na perspectiva ambiental pode contribuir para a vinculação desses direitos ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável, assim como dos próprios direitos da “mãe terra”, promovendo a educação para o exercício de uma cidadania ambiental, pois convencida de que não é possível afirmar somente os direitos dos seres humanos sem provocar um desequilíbrio na vida do planeta Terra, a *Declaração dos Direitos da Mãe Terra* afirma que “para garantir os direitos humanos é necessário também reconhecer e defender os direitos da Mãe Terra e de todos os seres que a compõe, e que existem culturas, práticas e leis que o fazem.” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MÃE TERRA⁹, 2012).

Em junho de 2012, o Brasil recebeu novamente a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20 – fazendo referência aos 20 anos que a separam da ECO-92. O evento reuniu chefes de Estado e governo de diversos países para avaliar os compromissos assumidos na Conferência realizada em 92 e mobilizou movimentos sociais de todo o mundo para a realização da Cúpula dos Povos, que vem denunciando a nova roupagem “verde” que o capitalismo está se colocando ao oferecer falsas soluções, que continuam deixando seres humanos e natureza impactados através das mesmas práticas predatórias.

Boaventura de Sousa Santos (2007a) nos anuncia uma sociedade intervalar entre os escombros do velho mundo e as sementes de outros mundos possíveis e analisa este momento de transição de paradigmas como o tempo em que temos problemas modernos para os quais não temos soluções. Desejamos liberdade, igualdade e fraternidade e produzimos seus inversos. O autor propõe a Sociologia das Emergências (2007b), um esforço mútuo de inteligibilidade, esforço de tradução e articulação entre sujeitos e experiências, contribuindo para fazer emergir no presente sinais de outros futuros.

De acordo com o sociólogo português (SANTOS, 2006), vivemos uma tensão entre a crise da regulação e a crise da emancipação, que foi amplamente difundida na máxima positivista “ordem e progresso”. Ou aceitamos o modelo hegemônico pela força da violência (por exemplo, o choque com a polícia em manifestações populares) ou o recebemos pela força do capital (por exemplo, as propagandas destinadas ao público infantil), e, forçados a aceitá-lo, recebemos a

⁹ Ver no site da Rio+20. <http://rio20.net/pt-br/propuestas/declaracao-universal-dos-direitos-da-mae-terra>

promessa e a expectativa de um futuro melhor¹⁰, apesar da experiência da vida dura vivida pela grande maioria das pessoas em todos os cantos do mundo. Tensão que se reproduz no cotidiano das pessoas pela realidade cada vez mais opressora e, diante dela, a ideia do inevitável e da falta de alternativas que se fortalece.

Por isso, propõe também a Sociologia das Ausências (2007b), cujo pressuposto é tornar presente o que está ausente, sem voz, e foi ativamente produzido como ausência pelo movimento de expansão que contrai o presente, dando foco somente às experiências hegemônicas. Esta lógica afeta as três ecologias (GUATTARI, 1995), pois mostra um jeito de se relacionar no mundo (consigo mesmo, com as outras pessoas e com as outras espécies) que é regulado pelo capitalismo, pelo isolamento humano, pelos desejos de consumo. Uma lógica de funcionamento que esconde e cala, por exemplo, as relações que outras sociedades e culturas vivenciam com seus pares e com a natureza, entre elas as que estão sendo construídas nas ecovilas e as que se mantêm entre as sociedades indígenas.

Segundo o autor, o que denominamos globalização não é um fenômeno recente, nem linear. Pelo contrário, é plural, e se apresenta no cenário contemporâneo através de uma globalização hegemônica e também, paralelamente, de uma globalização contra-hegemônica. A hegemônica se organiza hierarquicamente, através principalmente de um localismo globalizado¹¹ que, em um movimento colonizador, permite que uma diferença seja capaz de ditar os termos da integração, como, por exemplo, o neoliberalismo assumindo no mundo a forma como o capitalismo se globalizou, com a flexibilização do Estado, das fronteiras e das legislações. E também a maneira como os humanos ocidentais foram se relacionando com a natureza de forma cada vez mais predatória, percebendo cada vez menos a relação entre modo de vida baseado no consumo e a destruição do planeta, ou mesmo sua relação de pertencimento à natureza.

¹⁰ Essa tensão vem se caracterizando como uma dupla regulação, à medida que as expectativas de um futuro melhor têm perdido força frente às análises de que, tanto social, quanto econômica ou ambientalmente, o futuro pode ser ainda pior. Nesse contexto, as políticas de esquerda lutam pela manutenção das conquistas trabalhistas e ambientalistas, como é o caso da atual discussão sobre o código florestal brasileiro. O Brasil se enaltece por diminuir as taxas de desmatamento, mas luta, no Congresso Nacional, para manter a legislação que possibilitou este avanço, ao invés de ir além dela.

¹¹ “O localismo globalizado é o processo pelo qual determinado fenômeno, entidade, condição ou conceito local é globalizado com sucesso. Neste processo de produção de globalização o que se globaliza é o vencedor de uma luta pela apropriação ou valorização de recursos (...). Esta vitória traduz-se na capacidade de ditar os termos da integração, da competição/negociação, e da inclusão/exclusão”. (SANTOS, 2006, p. 438).

No entanto, no mesmo cenário, esta realidade gera resistências. Num movimento contra-hegemônico, através da articulação social de iniciativas e saberes, se constrói o que Boaventura Sousa Santos chama de outras formas e dinâmicas contra-hegemônicas. São as redes sociais, os encontros, como, por exemplo, o Fórum Social Mundial ou a Cúpula dos Povos, que afirmam a perspectiva de que “outro mundo é possível”.

Tendo presente a ideia de uma sociedade de consumo que cresceu e se fortaleceu sobre os pilares do patriarcado, da urbanização, da industrialização e do capitalismo, a partir de um modelo hegemônico de desenvolvimento e globalização, afastar-se de um desses pilares nos aproxima das margens desse processo, de uma quantidade de experiências outras que foram ativamente caladas como “ausências” (SANTOS/2007b) no processo de expansão daquele modelo hegemônico. Experiências como plantar, produzir seu alimento, ter tempo para o lazer, cuidar das crianças, amamentar, parir, que, apesar de caladas pelo modo de vida hegemônico, resistem silenciosamente e sustentam outras maneiras de ser no mundo.

Na medida em que o movimento de urbanização e industrialização cala o campo como algo a ser superado ou, de maneira romântica, poetizado a distância, ir de encontro a este campo, viver e ouvir, observá-lo a partir de uma convivência íntima e prolongada e descrevê-lo densamente pode trazer importantes contribuições, no sentido de complexificar a compreensão das relações entre seres humanos e natureza. Essa ideia ganha maior força se observarmos os dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios-Pnad (2009): 16,03% da população brasileira vivem no campo, são quase 31 milhões de brasileiras e brasileiros, dos quais 28,37% são crianças e adolescentes de até 14 anos.

No atual cenário, me parece importante promover estudos que permitam se aprofundar nas relações que nós estabelecemos com a natureza e transmitimos às nossas crianças, buscando referências em culturas que se mantêm de forma sustentável.

Sendo a escola a instituição social da qual participa a grande maioria da população e um dos raros momentos de experiência coletiva e comunitária que oferecemos às nossas crianças, é precioso seu poder de transformação ou reprodução. Nesse sentido, uma das questões que esta pesquisa pretendeu compreender, a partir do olhar das crianças do campo, que vivem em área de natureza abundante, foram suas representações de natureza e as maneiras como se relacionam com ela.

De acordo com Boaventura Sousa Santos, nesse momento de transição de paradigmas, além de compreender que diferentes caminhos estão presentes, é necessário documentá-los enquanto experiências reais, caminhos possíveis para construção de outros mundos e relações outras entre humanos e natureza.

Nesse sentido, optei por realizar a pesquisa num contexto rural, próximo a um Parque Estadual, local de natureza exuberante, onde se localiza um sítio de minha família. Foi justamente neste local onde passei a maior parte dos finais de semana da minha infância, onde pude construir uma relação de frequente intimidade com a natureza, conhecendo seus bichos, seus cheiros, seus ciclos. Uma relação que marcou a minha trajetória como professora, mãe, moradora da cidade, assim como intensificou a curiosidade de experimentar a vida vivida na roça.

Isto se refletiu na metodologia da pesquisa, pois ao mesmo tempo em que pensava e estudava sobre a relação das crianças com a natureza e os desdobramentos desta relação na escola, eu mesma vivia os desafios e alegrias de me mudar para o campo, experimentar ser uma nova rural¹², me dedicando também a viver e criar minhas filhas em maior contato com a natureza.

Optei pelo campo buscando compreender como as crianças se relacionam com a natureza e qual o papel da escola nesta relação, acreditando que o contexto rural privilegiaria um diálogo mais aprofundado sobre as questões surgidas a partir do estudo da relação entre crianças e natureza, oferecendo um contraponto ao contexto hegemônico de sociedades urbanas e pouco verdes na civilização ocidental contemporânea.

Além disso, esta pesquisa, que se realizou na Comunidade do Vale do Rio das Pedras, conhecida como Comunidade das Pedras, localizada em Vargem Grande, 3º distrito do município de Teresópolis, Estado do Rio de Janeiro, não era somente o local de minhas memórias de contato com a natureza da infância. O fato da localidade ser limítrofe ao Parque Estadual dos Três Picos (PETP), a maior unidade de conservação ambiental do grupo de proteção integral do Rio de Janeiro, era também garantia de grande área de mata atlântica e alta biodiversidade (INEA, 2009)¹³.

¹² Ver movimento dos novos rurais, sobre jovens urbanos que buscam novos valores que sustentem a procura da proximidade com a natureza e com a vida no campo. <http://agricultoresdesofa.blogspot.com.br/> (Acessado em 15/6/2012)

¹³ <http://www.inea.rj.gov.br>

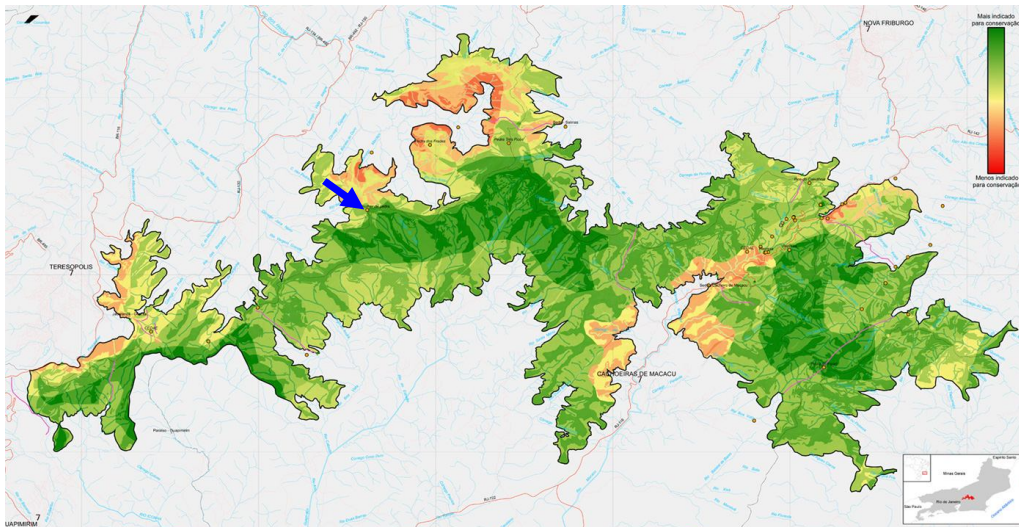


Figura 1 – Plano diretor do Parque Estadual dos Três Picos. A seta azul indica o vale do Rio das Pedras, onde se localiza a Comunidade das Pedras

A pesquisa analisou como a escola mais próxima da região, que atende as crianças da Comunidade das Pedras, compreende e trabalha as especificidades de ser criança no campo, estando cercada de áreas bem conservadas de mata, no município de Teresópolis, que, em janeiro de 2011, sofreu com tragédia sócioambiental de fortes proporções, considerada o maior desastre climático da história do país, num mundo que discute, através de Conferências Mundias do Clima e do Meio Ambiente, outros caminhos para a relação humanidade/natureza.

Tendo como base macro-política as questões ambientais e a necessidade de fortalecimento de um paradigma ecológico, a pesquisa buscou compreender, do ponto de vista das crianças, as representações que fazem da natureza; a relação que estabelecem com ela; e como a escola percebe e atua nesta relação.

A pesquisa focou, a partir de uma inspiração etnográfica, as relações das crianças entre si e na/com a natureza, tanto em sua comunidade e convívio familiar quanto dentro da escola. Também procurou compreender as atividades propostas que se dedicam a um convívio com a natureza e sua importância curricular, buscando ao máximo ouvir as próprias crianças, com base na Convenção dos Direitos da Criança (1990), que, em seu artigo 12, aponta:

“Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança”.
(CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1990)

Dessa forma, os objetivos desta pesquisa foram, por um lado, compreender, no contexto de uma comunidade rural, como as crianças do campo, que já têm fora da escola algum convívio garantido com a natureza, compreendem essa relação e, por outro, como a escola reconhece e trabalha a partir desta realidade local.

A partir da análise do material de campo (caderno de campo, observações, conversas informais, entrevistas, atividades filmadas com as crianças, desenhos, etc), a estrutura desta dissertação se organiza em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, faço uma apresentação da Comunidade das Pedras, assim como proponho um diálogo entre minha entrada em campo e as abordagens e os instrumentos metodológicos dos quais fiz uso.

O segundo capítulo dedica-se a uma primeira aproximação com as maneiras como as crianças se relacionam com a natureza em seus cotidianos de vida e que representações fazem dela.

O terceiro capítulo continua a discussão sobre a relação das crianças com a natureza, focando o espaço escolar, além de buscar compreender como seus professores e suas propostas curriculares se posicionam frente a esta relação.

No quarto capítulo, a partir do diálogo entre a experiência de educação ambiental desenvolvida na escola e a produção sobre educação ambiental no contexto dos trabalhos apresentados ao GT de Educação Ambiental da ANPED e na produção do grupo de pesquisa GITAKA, aprofunda-se a discussão sobre o papel da educação comprometida com a proposição de modelos de desenvolvimento econômico-cultural que não provoquem desequilíbrio ambiental e desigualdades sociais.

Ao final, este trabalho convida os leitores, educadores, pais e escolas à incorporação desta temática às práticas pedagógicas, que ainda é frágil, apontando a necessidade de repensar a importância da natureza para o desenvolvimento integral das crianças, assegurando o bem estar e a felicidade como direito de todos os povos, seres e espécies.